PROPUESTAS SOCIOEDUCATIVAS PARA LA ALFABETIZACIÓN LECTORA

Santiago Yubero y Elisa Larrañaga (Coords.)

CEPLI
CENTRO DE ESTUDIOS DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y LITERATURA INFANTIL
UCLM

PROPUESTAS SOCIOEDUCATIVAS PARA LA ALFABETIZACIÓN LECTORA

Santiago Yubero y Elisa Larrañaga (Coords.)

© **de los textos:** sus autores
© **de la edición:** Universidad de Castilla-La Mancha

Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
Directores: Santiago Yubero y Elisa Larrañaga.
Diseño y maquetación: Ana Angélica Moreno (www.elperchero.es)

ISBN: 978-84-9044-103-9

Cuenca 2014

Índice

5 Introducción: Educación Social y Lectura

7 Sobre nuevas alfabetizaciones lectoras. Las experiencias mediáticas integradas y los lectores navegantes
Amando López Valero, Isabel Jerez Martínez y Eduardo Encabo

16 Educación social y biblioteca pública: compartiendo territorio
Rut Rodríguez Gonzálvez

25 ¿Quiénes son los monstruos? La educación literaria y la educación de valores
M. Dolores Adsuar Fernández y M. Almudena Cantero Saldoval

33 Biblioteca 2.0 y alfabetización lectora: una visión crítica
Sandra Sánchez García y Eloísa Santos Recuenco

43 El infinito de las palabras. Guía de lectura de *La vieja Iguazú*
Anaga Sánchez-Aponte, María Elche y Maricruz Carpintero

49 Bibliotecarios y logopedas: un reencuentro con la lectura
Mónica Ayuso Ribó y Susana Ruiz Guisado

60 El libro infantil como pilar de la escuela inclusiva: la diversidad funcional a través de la alfabetización artística
Montserrat Pena Presas

67 La formación de formadores: compromiso para una alfabetización digital universal, funcional y democrática
Ana Isabel Ponce Gea y David Verdú González

74 Los conocimientos previos de los futuros educadores: punto de partida de nuevos currículos universitarios que aseguren una alfabetización global
David Verdú González

83 Animación a la lectura y educación social: reglas del juego
José Ignacio Rico Romero

93 Da literatura à formação de leitores em contextos não formais
Ângela Balça y Fernando Azevedo

100 Actitudes hacia la lectura del alumnado de Grado
Paloma Rodriguez-Miñambres

107 "El club de detextives". Un programa de estrategias de lectura para Educación Primaria
Sergio Vera Valencia

118 Educación en valores: los universales fantásticos en *El conde Lucanor*
M. Almudena Cantero Saldoval

cultura
reflexión
educación
programas
educativos

Introducción: Educación Social y Lectura

En la sociedad del siglo XXI se considera esencial que todos los ciudadanos, y muy especialmente los jóvenes, dispongan de las habilidades necesarias para acceder a la información y transformarla en conocimiento. De hecho, se ha convertido en uno de los objetivos fundamentales del sistema educativo. En este sentido, la lectura sobrepasa el ámbito educativo escolar pues contribuye a la integración social y al desarrollo personal de los individuos. Conocemos los bajos índices de lectura de los españoles y los resultados de sus niveles de comprensión lectora, reflejados en los distintos informes internacionales. Se trata, sin duda, de una situación preocupante, que nos señala que la mejora de la lectura y de la comprensión lectora de los estudiantes españoles debería convertirse en un objetivo del conjunto de la sociedad.

La sociedad contemporánea plantea nuevas realidades sociales que son un continuo desafío para la Educación Social. Se han generado nuevos espacios o antiguos modificados y ampliados. Espacios que requieren una transformación para incrementar las oportunidades educativas y sociales, que deben activar los procesos de inserción social de las personas implicadas en ellos. La lectura no es ajena al campo de la Educación Social, porque desde su origen se han incluido en su ámbito de intervención las prácticas de alfabetización.

Aunque en su inicio la alfabetización era concebida exclusivamente como aprendizaje de la lectoescritura, su concepto se ha ido adaptando a las necesidades sociales y, actualmente, la alfabetización abarca un abanico mucho más amplio de intervención. Al conocimiento del mecanismo lectoescritor hay que añadir las habilidades de empleo de la lengua oral y escrita, tanto en su vertiente de producción como de recepción. Así pues, las prácticas de lectura, los hábitos lectores y las competencias de comprensión lectora deben pasar a formar parte de los programas de Educación Social. Sin duda, la lectura no debe ser ajena al campo de la Educación Social, porque se constituye como una parte importante de la acción-intervención social. La Educación Permanente, que pone énfasis en el desarrollo a lo largo de todo el ciclo vital, concibe la educación como una experiencia global dirigida a la participación en la realidad sociocultural. Desde su origen se incluyen en este ámbito las prácticas de alfabetización.

Además, la lectura puede participar en el ámbito de la Educación Cívico-Social, promoviendo y formando en valores de convivencia; es una parte fundamental del tiempo libre, insertándose en la Pedagogía del Ocio; y, puede contribuir muy positivamente en la intervención de problemas de exclusión, inadaptación y marginación social, siendo un recurso más de la Educación Especializada.

De este modo, podemos entender que la lectura facilite la visión integradora de la Educación Social, insertándose perfectamente en la conceptualización actual de educar y educarse en sociedad. El valor pedagógico de la lectura está en las experiencias narradas, reales o ficticias, que nos abren expectativas de vida y nos fortalecen personalmente, ofreciendo posibilidades de aprendizaje social y de desarrollo personal.

La lectura, además, nos ofrece una gran ventaja para la intervención social adaptada a personas concretas. La lectura se acopla al lector, ofrece tantas lecturas como lectores se enfrentan a ella. No hay nada tan singular, personal y adaptativo como un texto literario. Toda lectura es interpretación y esas diferentes maneras de ser leída dependen de las experiencias, el conocimiento, el contexto, la situación particular y las necesidades del propio lector. Porque la lectura, cuando no es una acción mecánica sino una tarea activa y comprensiva, moviliza al lector, le conmueve y despierta su cognición y sus emociones.

La contribución de la lectura a la reconstrucción de uno mismo, ante cualquier pérdida que afecte al sentido de la vida, es una experiencia común que ha sido descrita por numerosos autores. Sin duda, el lector puede identificarse con las situaciones que transcurren en el relato y convertirlas en experiencias vicarias, con capacidad para orientar sus actitudes y sus comportamientos. Podemos sumergirnos en la vida de los personajes e identificarnos con ellos. Este proceso de empatía permite comprender los problemas que tienen los personajes y analizar críticamente sus comportamientos. El poder de los textos literarios para hacer vivir al lector emociones, para presentarle distintas situaciones y comportamientos e, incluso, para acercarle a sus miedos e inquietudes, convierte la lectura en un instrumento privilegiado para la intervención.

Del mismo modo, la ilustración es también un mecanismo muy importante de representación textual. La fuerza de las imágenes consigue atraer la atención del lector y le acompañan en la construcción de todo su proceso de lectura. La esencia de la ilustración es captar el contenido de la historia y sus personajes, para transmitir sensaciones y emociones relacionadas con el texto. En unos casos las ilustraciones actúan redundando el contenido del texto pero, en otras ocasiones, expresan incluso lo que no llegan a describir las palabras.

De esta forma, con un doble sentido de vinculación entre ambos contextos, podemos hablar de la alfabetización lectora en la Educación Social como un área relevante de la acción-intervención socioeducativa.

Sobre nuevas alfabetizaciones lectoras. Las experiencias mediáticas integradas y los lectores navegantes

Amando López Valero*, Isabel Jerez Martínez y Eduardo Encabo***
**Universidad de Murcia y **Universidad de Castilla-La Mancha*

Resumen

Esta aportación se propone realizar una aproximación a las nuevas tendencias que tienen que ver con la lectura y el modo en el que las personas acceden a ella. Acontece un nuevo modelo de usuario denominado lector navegante y sus relaciones con las experiencias mediáticas integradas son cada vez más frecuentes. Actualmente, el concepto "texto" es propuesto en distintas formas de modo que el receptor de la información se enfrenta a un fenómeno que se relaciona directamente con una forma de contar historias transmediática. Así, múltiples aspectos tales como blogs, videojuegos, cómics, merchandise, DVD, series de televisión y otras manifestaciones se unen para provocar esa denominada experiencia mediática integrada.

Tras realizar una revisión de los mencionados conceptos, aplicaremos los mismos a un fenómeno de la actualidad como es *Juego de Tronos*. Pese a que la heptalogía creada por G.R.R. Martin se denomina *Canción de Hielo y fuego*, la experiencia mediática ha motivado que se conozca como *Juego de Tronos*. En el cuerpo del texto mostraremos cómo dicha obra se ha diversificado y se ha convertido en una experiencia mediática, pudiendo encontrar manifestaciones de la misma en distintos medios que no dejan de estar unidos entre sí. El lector navegante se convierte en un perfecto usuario de este texto y por ende, genera una nueva concepción de alfabetización y promoción lectora que debe ser tenida en cuenta en el ámbito de la educación.

Palabras clave:

Alfabetización multimedia, lectura, narrativa multimedia, cultura, mass media.

1.- Nuevos conceptos en comunicación mediática

Aludir a nuevos conceptos en cuestiones comunicativas supone una situación paradójica, ya que la continua evolución motiva que nunca podamos estar seguros del término relacionado con lo novedoso. En este caso, sí que es nuestro deseo incidir en cuestiones emergentes que es preciso tener en cuenta y analizar. Por ello, la transversalidad mediática es el objeto de nuestro estudio, y la percibimos como "una compleja integración de experiencias a través de distintos medios que, sobre todo, incentiva la interactividad" (Davidson, 2010, 5). Teniendo en cuenta los términos interactividad y transversalidad, hemos de ser conscientes que los productos o situaciones derivadas de este paradigma de comunicación mediática no tendrán que ver con concepciones lineales sino que van a requerir un pensamiento no lineal, con el que los escritores o creadores no suelen estar familiarizados. Impulsar la interacción es una de las claves de este tipo de planteamiento. El autor es consciente de que la obra que crea (por ejemplo una historia, una serie o un videojuego) tal vez no comience y termine en la misma plataforma o medio sino que puede plantearse un fluir de la historia mediante el que la persona usuaria pueda combinar distintos medios, amplificando y enriqueciendo el original, y por supuesto, retroalimentando al autor.

Es importante recurrir al concepto relacionado con lo transmediático desarrollado por Henry Jenkins (2003). Así para él lo transmediático implica que una historia o texto puede recorrer múltiples plataformas mediáticas, las cuales, cada una de ellas, creará una contribución valiosa y distinta que se sumará a un todo. Por consiguiente, el texto que se pueda considerar como punto de partida fluirá constantemente por distintos medios que le conferirán diferentes manifestaciones para generar un obra enriquecida y presente en esas divergentes manifestaciones. Curiosamente, como comentaremos con posterioridad, el propio Jenkins, comenta que esas demostraciones mediáticas desde su divergencia morfológica contribuyen a la convergencia cultural.

Consecuencia de las anteriores concepciones es el universo de la historia que se concibe como el mundo creado que posee credibilidad y así lo muestra con argumento y guiones consistentes, lo que permite que la audiencia transmediática sea una receptora fiel del producto creado. Así, la forma actual de contar historias puede diversificar un mismo texto en forma de herramientas multimedia, en cuestiones audiovisuales, en animaciones, en uso de redes sociales, en utilización de diferentes soportes o en publicaciones en la red.

En la línea apuntada por autores como Martos (2006), Hartley (2007), Jewit (2008; 2009) o Davidson (2010), la vanguardia digital propone textos que están barnizados por formatos atractivos y distintos. Por ello, estamos comenzando a desarrollar una alfabetización de tipo transversal, que se asienta sobre los aprendizajes clásicos y básicos (lectura, escritura, cálculo), pero que también incluye aquellos elementos culturales que se filtran mediante los medios de comunicación. Por esa razón, lo que es popular mediáticamente se convierte en motivo de aprendizaje y por ende, de alfabetización.

2.- Mutación textual: ¿avance o retroceso?

En esta sección deseamos dar continuidad a la línea reflexiva planteada en el apartado anterior. Sin duda que existe una variación a la hora de contar y sobre todo, de escuchar historias. Paulatinamente se modifica el formato tradicional en el cual una trama lineal proseguía las pautas convencionales relacionadas con la introducción, el nudo y el desenlace. Sin embargo, este formato aunque sigue siendo aceptado y usado por las personas, contempla cómo tiene que cohabitar con la llamada narrativa transmediática. No es extraño pues que los receptores de historias del siglo XXI quieran ver cómo lo que les están contando fluye mediante distintos medios (película, serie de televisión, videojuego, blogs, youtube, facebook, twitter o merchandising, por citar algunos medios entre otros muchos).

Relacionada con ese universo narrativo se encuentra la aludida narración transmediática constituida como técnica de transmisión de conceptos, mensajes o historias dirigida a una amplia audiencia haciendo uso de diferentes plataformas mediáticas. Se trata de incentivar a la interacción individual con el fin de que la persona se vea implicada como parte del proceso narrativo. De este modo se procura fortalecer la lealtad hacia el producto y el deseo de que el mismo sea duradero. En este caso el punto de vista del autor suele ser presentado como diverso, procurando que los personajes que forman parte de la trama den su visión de la historia por lo que es más sencillo que el receptor empatice o rivalice con alguno/s de ellos.

Plantear en este texto si esta situación supone un avance o un retroceso tiene que ver con el hecho planteado por Jenkins (2006) que se relaciona con la convergencia cultural. Detrás de este movimiento mediático se instauran los líderes de la industria que ven la oportunidad de incrementar sus beneficios y a la vez ampliar mercados. Si el público receptor se centra en productos similares y estos se expanden, se corre el riesgo o se incide en la mercantilización del producto. Ese texto que en principio iba a ser una creación de un autor con el fin de generar placer y entretenimiento en el público (aunque también tuviese matices relacionados con el beneficio económico) se convierte en un gigantesco entramado comercial en el que prima el rendimiento pecuniario que la obra pueda generar. Los partidarios de este modelo aducirán que se está consiguiendo contar historias y que éstas tienen una gran recepción, sin embargo los detractores indicarán que se pierde la esencia de la transmisión cultural y se olvida la libertad de las personas para diversificar sus gustos. Lo cierto es que las dos posturas son coherentes y solventes. En estos tiempos tal y como se plantea la sociedad globalizada ambas líneas de pensamiento son defendibles. En esta aportación nuestra intención no es debatir acerca de las mismas sino de describir un fenómeno actual y cuáles son los ejes sobre los que se sustenta, la suerte que acontece es que la obra que es eje de la situación es solvente culturalmente por lo que cubre la situación referida a la transmisión cultural.

3.- Contar historias desde un enfoque transmediático

Las situaciones transmediáticas son inducidas socialmente y, como hemos expresado, principalmente a cuestiones relacionadas con la producción y el negocio. Pero dejando un poco de lado las intenciones interesadas para su uso, nos interesa en este caso averiguar cuáles son las condiciones precisas para que acontezca el fenómeno transmediático. Así, diversos autores como Kress (2010) indican que los métodos para comunicarnos en la actualidad son multimodales y que, en el proceso comunicativo, la percepción puede venir dada por la influencia de distintas plataformas. Así, para que la historia sea considerada como transmediática debe ser mostrada al menos en tres plataformas, puede haber más, pero tres es el mínimo. Por otra parte, cómo se muestre la historia en cada una de las plataformas debe ser original, es decir, diferente de los otros medios. Se trata de que existan innovaciones y diferencias entre las distintas plataformas, no de hacer una adaptación literal de la obra primigenia.

Está claro que en los tiempos actuales el medio de difusión de historias, es la televisión y más concretamente las series. Como nos indica Rincón (2011, 45):

> "En la televisión abierta y de cable, el formato ganador es la serie, obras de ficción concentradas en pocos capítulos. Lo mejor de lo audiovisual se pasa por el cable y su «avant garde» es HBO, no es televisión no es cine, son series de culto, que crean audiencias globalizadas y requieren otro tipo de televidencia: ver concentrado, se va a cada serie como fanático, se asume inteligencia audiovisual, se paga por la exploración moral (todos los temas), estética (cada serie una obra única) y narrativa (complejidad y relatos corales)".

Como podemos observar el tipo de receptor de historias varía, el concepto cinematográfico es superado hacia formatos distintos. Se trata de poder utilizar múltiples plataformas, ya que aunque la serie pueda ser proyectada en televisión, su difusión en otros medios va a ser un hecho, y la fidelidad obtenida en forma de espectador va a querer hallar en los diferentes medios referentes de la historia que conoce, aunque, no va a desear una recreación literal en otro formato sino que su deseo será encontrar nuevos aspectos que a modo de piezas de puzle completen la visión de su universo relacionado con la historia.

Uno de los fenómenos sociales que ha sido estudiado y que atiende a la experiencia transmediática es la serie de ABC, *Lost*, traducida en España como *Perdidos*. Tanto Smith (2009) como Matsunaga (2012) en sus estudios muestran esta serie como paradigmática para mostrar cómo funciona el mundo transmediático y es que la serie en cuestión además de poseer consistencia interna en su estructura, se expande en otros formatos como pueden ser la novelización de la serie, la aparición de videojuegos relacionados con la serie o la presencia de juegos que implican el conocimiento de la serie pero que no son meras translaciones de la misma. *Perdidos* es un buen ejemplo de la no linealidad de la narración ya que su formato se aleja de las convenciones y permite al receptor implicarse en la serie, interactuar con sus personajes y optar por unos u otros. Los continuos *flashback* en primera persona diversifican el argumento y cambian la estructura tradicional de reconocimiento e interpretación de historias.

Como podemos comprobar, el formato narrativo varía, y la forma de contar también. Por ello, la persona usuaria comienza un proceso de alfabetización mediática que, en unos casos es más sencillo y en otros más complejo (depende de las preferencias). Lo que queda claro es que a través de estas manifestaciones se forja un nuevo modo de comunicación, que sin duda se sitúa en un plano paralelo a la lectura y al cine, ya que la ingente cantidad de personas que hacen uso del mismo provocan que socialmente haya que considerarlo un fenómeno, y como hemos visto, el mundo académico se haga eco del mismo con mayor asiduidad. Independientemente de la consideración económica, que la hay, el hecho de que varias plataformas puedan dar soporte a un texto base, supone una expansión mediática y un desafío para las personas que tienen que aproximarse a dichos medios y tratar de dominar su formato con el fin de asimilar y comprender la información que se les muestra.

4.- La experiencia mediática integrada

Al tratar este concepto, queremos mostrar cómo la persona que antaño era un oyente o lector, se convierte en la actualidad en un usuario interactivo que tiene a su disposición múltiples medios con distinta información, a partir de la cual va a poder construir su universo relacionado con la historia con la que interactúa. Dichas personas no sólo se convierten en receptoras sino como nos indica (Soep, 2012, 100):

> "Tanto si se crea contenido o se programan plataformas, los jóvenes que llevan a cabo este meticuloso trabajo de producción están constantemente expuestos al efecto de los productos. Estos jóvenes productores desarrollan material digital que viajará y se transformará, y en ese proceso, se forman nuevos códigos de conducta y modos de alfabetización para la era digital."

En esta cita se alude a la juventud ya que era el objeto de la experiencia/investigación, pero en realidad en los tiempos en los cuales vivimos cualquier persona puede ser objeto de la aludida experiencia mediática integrada. Muchos son los medios que intervienen en la citada situación, está claro que el usuario no va a poder transitar por todas, pero sí es evidente que tiene a su disposición una ingente cantidad de posibilidades para construir un universo que no se encuentra limitado por cuestiones de formato y que le permite expandir y completar su idea con respecto de la obra original que le fue presentada.

Como indica Jenkins (2003), las contribuciones al universo de la historia son múltiples. Así, el usuario puede hallar la historia principal o gran aventura, pero al mismo tiempo puede encontrar el punto de vista de un personaje no principal, puede estar interesado por la música que acompaña a la historia, por los aspectos visuales (fotografía, video, etc.) o por el *making of* (cómo se hizo). Todos estos intereses se muestran en los diferentes formatos o medios por los que la historia puede fluir. De este modo, *la novela, la serie de televisión, la película, los videojuegos, radio, los blogs, los juegos de mesa, facebook, cómics, twitter, pod cast, Ipad, Youtube, novela gráfica, teatro, juguetes, merchandising, Cd*, eventos sociales y otros medios forman parte de determinadas historias que por su idiosincrasia permiten crear un universo particular del que el usuario va a disfrutar, haciendo uso de las plataformas que se le ofrecen, e indagando en la historia todo lo que desee. Fijémonos, cómo, la obra original se escapa de las manos del autor o autora, ya que el fluir de la misma en los diferentes formatos hace que nunca sea la misma.

La experiencia mediática integrada supone pues un proceso en el cual el usuario compila las aportaciones de diferentes plataformas con las que interactúa y va configurando el universo particular referido a la obra que se le presenta. En el mencionado proceso tiene que ir incorporando información y hacerla compatible, ya que no siempre los formatos van a ser literales en lo que concierne a lo mostrado. Un ejemplo que aplicamos a nuestro textos referencia, *Juego de Tronos*, una de las protagonistas *Daenerys Targaryen*, es presentada en la obra escrita como un personaje que posee los ojos de color violeta, mientras que en la serie de televisión se ha obviado este hecho o no ha sido posible presentarlo de este modo. La persona que es objeto de la experiencia integrada debe hacer cohabitar los dos hechos sin que uno excluya al otro. Es más, al conocer los dos hechos el universo se amplía y se hace más consistente.

Así pues, el reto para las personas en un mundo globalizado y mediático supone adaptarse al mismo y tratar de configurar una realidad lo más enriquecida posible. Hay que reflexionar acerca de la situación que supone la integración de conocimientos procedentes de distintas plataformas. Implica que el clásico pensamiento lineal sufra un cambio importante y tengamos que acostumbrarnos a que las narraciones pueden no ser secuenciales sino que el que tiene que recomponer dicha información es el receptor. Este planteamiento reforzaría la presencia de la persona autónoma y con pensamiento crítico, aunque como contrapartida de este refuerzo apreciamos que no son tantas las personas que participan de la experiencia mediática integrada.

5.- Análisis de la experiencia mediática integrada que supone *Juego de Tronos*

En el marco establecido de la experiencia integrada, queremos desde esta sección mostrar cómo *Canción de hielo y fuego* llega a expandirse por diferentes medios, provocando que la persona usuaria se convierta en una receptora de texto que, a modo de puzle –cada pieza se muestra en las manifestaciones mediáticas, va construyendo un universo referido a la obra.

Brevemente, recordamos que *Canción de hielo y fuego* es una serie de novelas de fantasía épica escritas por George R. R. Martin. Convertida en heptalogía, los títulos de las obras son los siguientes: *Juego de tronos, Choque de reyes*, *Tormenta de espadas*, *Festín de cuervos*, *Danza de dragones*, *Vientos de invierno* y *Un sueño de primavera*. Hasta el año 2013 han sido publicados cinco volúmenes. Ubicada en una época medieval, sus dos características distintivas residen en la narración en tercera persona en cada uno de los capítulos que se incluyen en la novela, y su particularidad de ser considerada novela río; es decir, una novela donde múltiples argumentos, historias y pasajes particulares van confluyendo

en un intento de trama principal que en realidad es ocultada por todos los acontecimientos que se suceden al mismo tiempo.

La experiencia integrada viene dada por la lectura de los libros, que sería el principal foco al que recurriría alguien que quisiera conocer la obra; pero, esta experiencia lectora puede ser completada con el visionado de la serie de televisión (la cadena HBO es la que posee los derechos y ha emitido ya tres temporadas, estando en rodaje y confirmada la emisión de la cuarta a partir de abril de 2014. La propia cadena en su página web ofrece un espacio específico, que ya supone un importante medio de interacción para la persona usuaria http://www.hbo.com/game-of-thrones/index.html. A estas manifestaciones se une la presencia de blogs especializados como: http://winteriscoming.net/ o http://www.makinggameofthrones.com/ donde el usuario encuentra información adicional acerca de su obra de referencia. Otro medio en el cual es posible hallar prolongación de la historia es el cómic. Por ello, la compañía estadounidense Dynamite Entertainment publicará un total de veinticuatro números relacionados con la obra de Martin, lo que supondrá otro medio donde encontrar una estética distinta y un modo de contar la historia, que está relacionado pero que difiere del texto escrito dada la forma particular del cómic. En volúmenes de apenas treinta páginas se reproduce en este formato parte de la novela río.

El abundante merchandising también se convierte en una manifestación comunicativa y forma parte de la experiencia integrada ya que la persona usuaria puede hallar elementos clave de la obra de Martin bien en una figura, en un pin, en imanes o en calendarios, por no hablar de las figuras que trascienden la miniatura y alcanzan importantes dimensiones físicas. Las redes sociales también contribuyen a la citada experiencia ya que, por ejemplo, *Twitter* alberga un espacio para *Game of Thrones* (ya hemos comentado que pese a que la obra completa es *Canción de hielo y fuego*, el fenómeno trasciende como *Juego de tronos*) http://twitter.com/GameOfThrones que presenta casi cuatrocientos cuarenta y cinco mil seguidores. En *Facebook* ocurre algo parecido ya que cuatro millones de usuarios han visitado la página y han votado como "me gusta" a la misma. Si uno opta por acceder a *Youtube* con el fin de buscar información al respecto de la obra, podrá hallar cerca de cuarenta mil vídeos relacionados. Otras muestras en las que se puede encontrar la expansión de la obra son: Pod cast: http://itunes.apple.com/es/podcast/beyond-wall-game-thrones-podcast/id434554558, juego rol, juegos de tablero o el videojuego.

Las distintas manifestaciones que hemos reseñado convierten a la obra de Martin en un fenómeno mediático actual y provocan que la visión clásica de lectura quede un tanto obsoleta. Pensemos que cada una de las manifestaciones mediáticas que han sido citadas, suponen un formato distinto, y todas ellas poseen ciertas modificaciones con respecto de la obra original. Por lo que la interacción con cada una de las mismas supone una experiencia particular. Lo relevante tiene que ver con la complementariedad de las mismas, es decir una persona lectora puede formular nuevas hipótesis argumentales tras el visionado de uno de los capítulos de la serie, o de igual modo, puede expandir su pensamiento tras entrar en un foro de discusión relativo a la obra.

La presencia de estas manifestaciones nos hace reflexionar acerca de la necesidad de iniciar el acceso a la obra mediante el texto escrito o si es posible partir del formato cómic, del formato audiovisual (serie de televisión) o incluso aproximarse desde una red social. El planteamiento es controvertido ya que supone tratar de descuadrar la tradición cultural occidental en la que el libro es un pilar fundamental de la cultura, pero en tiempo de crisis, referida ésta a los modos de motivación de las personas para aproximarse al conocimiento, desde nuestro punto de vista, en el caso de *Juego de Tronos*, no vemos con malos ojos el que desde los capítulos televisivos se acceda al libro, o desde la lectura del cómic. Es más, dada la estructura de las novelas de Martin, no sería descabellado proponer un inicio de lectura in media res, y un acto de completar la información de los restantes capítulos o libros con la serie de televisión. Sin duda, esto supone separarse de los cánones habituales

de manejo de las obras o historias pero, de alguna forma es lo que la sociedad está demandando mediante su producción artística que pone a disposición de las personas.

6.- Conclusiones. La evolución de las formas comunicativas

La idea fundamental de esta aportación ha sido tratar de poner de manifiesto la evolución de las manifestaciones comunicativas y, de igual modo, la transición que sufre la persona usuaria con respecto de los fundamentos clásicos del modelo comunicativo. Si nos remitimos a la aportación clásica de Roman Jakobson (1984) [1963], la misma sigue siendo válida en lo que concierne a sus componentes pero no a su funcionamiento. Los condicionamientos contextuales y sobre todo el canal mediante el que se transmite el mensaje ya no poseen la misma esencia y, es más, el modo de funcionamiento de dicho esquema ya no puede ser considerado como lineal sino que puede seguir un modo de actuación no lineal, originando que el receptor de la información tenga que adaptarse a un nuevo modelo de transmisión del mensaje, en el que se pretende que él tenga un papel interactivo. Siguiendo a Chartier (2000), el nuevo milenio ha traído consigo una serie de innovaciones que han trascendido a la cultura y han hecho que ésta se vea afectada por las mismas. Dentro de ese entramado, la escritura y la lectura se ven afectadas por la influencia de la tecnología y, sobre todo, por la transmisión mediática, las múltiples plataformas conviven con la lectura y en ocasiones son más atractivas (Carr, 2010).

Nuestro interés reside en mostrar cómo la experiencia mediática es un hecho y lo hemos mostrado con uno de los fenómenos actuales como es la obra de G.R.R. Martin, *Canción de hielo y fuego*. Las múltiples manifestaciones mediáticas en las que se refleja dicha obra provocan que el lector pueda desarrollar la aludida experiencia mediática integrada, componiendo un universo en el que confluyen las ideas que recoge de cada uno de los medios de los que es usuario. Esas formas distintas hacen que su pensamiento quede conformado de una determinada manera. Hay que unir a esta situación que en algunos de los medios en los que se manifiesta la citada obra; por ejemplo, *Pod cast, Youtube* o redes sociales, difieren de su original por lo que podríamos hablar perfectamente de una experiencia transmediática. Dicha situación comienza a ser un hecho más que evidente en contextos sociales y escolares. En estos últimos, formando parte de lo que Anstey y Bull (2007) denominan currículo centrado en alfabetizaciones múltiples. En este caso la experiencia transmediática se convertirá en un recurso para el profesorado ya que principalmente será un modo de integrar lo multimediático en el currículo y permitirá una mayor interacción con el alumnado, que actualmente es un tipo de estudiante considerado nativo digital. Sin duda, que esta situación estará conectada con la sociedad donde las personas también van a ser objeto de la citada experiencia por lo que la alfabetización mediática comienza a ser un deber más que una necesidad.

Concluimos esta aportación remarcando la nueva situación social que han generado la primera década y el inicio de la segunda del Siglo XXI, un entramado social en el que la forma de contar historias ha variado y el clásico cuentacuentos es suplido por múltiples plataformas, en las que el texto original se va a adaptando a distintos formatos (Ryan, 2004). La formación de la persona en el manejo de los mencionados medios es clave para que acontezca la experiencia mediática integrada, ya que de la persona depende poder hacer uso de las diferentes plataformas con el fin de constituir un universo en el que las mismas se integren y esto dé lugar a una historia más completa, contando con la aportación que puedan realizar distintos soportes. Con respecto al ejemplo que hemos usado, *Juego de Tronos*, hemos de indicar que en el momento de redactar estas letras, es un fenómeno no acabado. Esta situación es debida a que los dos últimos volúmenes de la obra todavía no han sido publicados, a que la serie de televisión continúa en proceso de realización, a que el *merchandising* se extiende y cada vez se generan más objetos, y a que las redes sociales continúan en constante ebullición. Por consiguiente, su incidencia comunicativa

y social es y será importante, corroborando nuestra idea principal. Con el transcurrir del tiempo inducirá a más usuarios a desarrollar la experiencia mediática y la alfabetización mediática se extenderá con mayor significación.

Referencias

Anstey, M. y Bull, G. (2007). Principios básicos de un currículo centrado en alfabetizaciones múltiples. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, *2,* 56-62.

Bautista, A. (2009). Relaciones interculturales en educación mediadas por narraciones audiovisuales. *Comunicar*, *33*(XVII), 149-156.

Carr, N. (2010). *Superficiales. ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.

Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.

Davidson, D. et al. (2010). *Cross-media communications: an introduction to the art of creating integrated media experiences*. Etc press.

Gee, J. P. (2003). *What Video Games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave MacMIllan.

Hartley, J. (2007). Teaching, learning and new technology: a review for teachers. *British Journal of Educational Technology*, *38*(1), 42-62.

Jakobson. R. (1984) [1963]. *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel.

Jenkins, H. (2003). Transmedia storytelling. *Technology review*. Recuperado de http://www.technologyreview.com/news/401760/transmedia-storytelling/

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. Nueva York: New York University Press.

Jewit, C. (2008). *Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approac*h. London: Routledge.

Jewitt, C. (Ed.) (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.

Kress. G. (2010). *Multimodality: Exploring Contemporary Methods of Communication*. London: Routledge.

Lowder, J. (Ed.). (2012). *Beyond the wall: exploring G.R.R. Martin´s a song of Ice and Fire. From Game of Thrones to A dance with dragons*. Dallas: Ben Bella Books.

Martos, E. (2006). "Tunear" los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura. *Ocnos, 2*, 63-77.

Matsunaga, D. (2012). *Transmedia storytelling and Lost path to success*. Master´s thesis. Digital culture. University of Jyväskylä. Department of Art and Culture Studies

Rincón, O. (2011). Nuevas narrativas televisivas: relajar, entretener, contar, ciudadanizar, experimentar. *Comunicar*, *36*(XVIII), 43-50.

Ryan, M. L. (2004). (Ed.) *Narrative across media: the languages of storytelling*. NE: University of Nebraska

Smith, A. (2009). *Transmedia storytelling in television 2.0. Strategies for developing television narratives across media platforms*. Senior undergraduate thesis for the Film and Media Culture department of Middlebury college.

Soep, E. (2012). Generación y recreación de contenidos digitales por los jóvenes: implicaciones para la alfabetización mediática. *Comunicar*, *38*(XIX), 93-100.

Páginas web citadas en el texto sobre *Juego de Tronos*:

http://www.hbo.com/game-of-thrones/index.html

http://winteriscoming.net/

http://www.makinggameofthrones.com/

http://twitter.com/GameOfThrones

http://itunes.apple.com/es/podcast/beyond-wall-game-thrones-podcast/id434554558

Educación social y biblioteca pública: compartiendo territorio

Rut Rodríguez Gonzálvez
Biblioteca Municipal José Hierro, Talavera de la Reina (Toledo)

Resumen

Históricamente, las bibliotecas han sabido adaptar sus servicios a las necesidades y demandas de los usuarios, evolucionando en su concepción de meros almacenes de libros a entidades vivas, centros de intercambio y socialización y centro de recursos para el aprendizaje. Las bibliotecas han de ofrecer herramientas para que los usuarios puedan cubrir sus necesidades de formación permanente y así desenvolverse con eficacia en los diferentes ámbitos de su vida cotidiana. Entre los fines o misiones de las bibliotecas públicas fijados internacionalmente por organismos como la IFLA y la UNESCO destacan los de prestar apoyo a la educación, brindar posibilidades para el desarrollo personal y prestar apoyo, iniciar y participar en programas de alfabetización dirigidos a todos los grupos de edad. Para poder alcanzar estos fines y objetivos las bibliotecas buscan la colaboración de diferentes entidades y organismos.

Desde el año 2009 la Biblioteca José Hierro, mediante convenio de colaboración con la Facultad de Educación Social de la UCLM en Talavera de la Reina, ofrece a los alumnos de 4º curso la posibilidad de realizar su proyecto de prácticas universitarias en sus instalaciones. Aunque también se han presentado propuestas de intervención orientadas a adultos y jóvenes, en esta comunicación nos centraremos en tres proyectos que se han llevado a cabo en la Sala Infantil.

Palabras clave:

Educación social, colaboración, bibliotecas públicas.

1.- Introducción

Históricamente, las bibliotecas han sabido adaptar sus servicios a las necesidades y demandas de los usuarios, evolucionando en su concepción de meros almacenes de libros a entidades vivas, centros de intercambio y socialización y centro de recursos para el aprendizaje. Las bibliotecas han de ofrecer herramientas para que los usuarios puedan cubrir sus necesidades de formación permanente y así desenvolverse con eficacia en los diferentes ámbitos de su vida cotidiana. Entre los fines o misiones de las bibliotecas públicas fijados internacionalmente por organismos como la IFLA y la UNESCO destacan los de prestar apoyo a la educación, brindar posibilidades para el desarrollo personal y prestar apoyo, iniciar y participar en programas de alfabetización dirigidos a todos los grupos de edad y para poder alcanzar estos fines y objetivos las bibliotecas han de buscar la colaboración de diferentes entidades y organismos.

Los grandes cambios industriales del siglo XIX, así como las circunstancias y necesidades sociales que llevaron aparejadas nuevas necesidades de educación, culturales y de información, propiciaron la aparición de las bibliotecas públicas y condicionaron los servicios que prestaban en este primer momento. De igual modo, los cambios que se producen desde mediados del siglo XX hasta la actualidad con la aparición y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han propiciado una revisión del concepto de biblioteca pública y de los servicios que estas prestan. La UNESCO a través de su *Manifiesto sobre Bibliotecas Públicas* de 1994 afirmaba que "la biblioteca pública es un centro de información que facilita a los usuarios todo tipo de datos y conocimientos". En los últimos años diferentes autores van más allá considerando que la biblioteca es "un agente de cambio al servicio de su comunidad" (Lozano, 2004) y un "espacio de cooperación" (Mañá, 2002).

Las bibliotecas tienen unos valores diferenciales que las hacen imprescindibles y que deben quedar patentes; generan capital social, son gratuitas y accesibles para todos, compensan las modas y valores dominantes, respetan lo minoritario y son especialmente necesarias para la mitad de la población sin recursos. También apoyan el aprendizaje permanente y dan oportunidades, contribuyen a la inclusión social y digital, fomentan el acceso abierto al conocimiento, conservan el patrimonio o lo digitalizan, fomentan los hábitos de lectura, mejoran la calidad de vida de sus comunidades... (Gómez y Saorín, 2007).

Según las Pautas sobre los Servicios de Bibliotecas Públicas elaboradas por el Ministerio de cultura en 2002, la biblioteca pública se erige en el primer centro de información local, portal de acceso a la información que las tecnologías ponen a nuestro alcance, centro de actividades culturales de primer orden, espacio de identidad que estimula los valores de interculturalidad, solidaridad y participación, lugar de convivencia y encuentro. Estas mismas pautas indican que la biblioteca pública no debe operar aislada sino que debe buscar fórmulas que faciliten su trabajo en red con otras bibliotecas y otros agentes, especialmente en el ámbito local, a fin de mejorar la calidad y la amplitud de los servicios ofrecidos al usuario. Entre estas fórmulas está la cooperación. Tal y como indican las Pautas ha de asegurarse una cooperación con interlocutores relevantes, como grupos de usuarios y de otros profesionales, tanto a nivel local como regional, nacional e internacional. La cooperación permitirá a las bibliotecas compartir y rentabilizar recursos informativos, tecnologías culturales, educativas y de ocio, pero también se convertirá en el medio para compartir trabajo, servicios, personal y experiencia, programar actividades o elaborar proyectos de interés común para la comunidad. Pero para que esta cooperación sea efectiva ha de quedar formalmente documentada.

2.- Bibliotecas públicas y Educación Social: posibilidades de un territorio común

Dentro de los agentes con los que llevar a cabo esta cooperación estarían los educadores sociales. Para comprobar la posibilidad real de que exista un territorio común de actuación entre la biblioteca pública y la educación social debemos examinar cuáles son los principales misiones y objetivos, los ámbitos y las variables de intervención de ambas.

Según el Manifiesto IFLA/UNESCO para las Bibliotecas Públicas de 1994, las siguientes misiones clave, referentes a la información, la alfabetización, la educación y la cultura, habrán de ser la esencia de los servicios de la biblioteca pública:

1. Crear y consolidar los hábitos de lectura en los niños desde los primeros años;
2. prestar apoyo a la educación, tanto individual como autodidacta, así como a la educación formal en todos los niveles;
3. brindar posibilidades para el desarrollo personal creativo;
4. estimular la imaginación y creatividad de niños y jóvenes;
5. fomentar el conocimiento del patrimonio cultural, la valoración de las artes, de los logros e innovaciones científicas;
6. facilitar el acceso a las expresiones culturales de todas las manifestaciones artísticas;
7. fomentar el diálogo intercultural y favorecer la diversidad cultural;
8. prestar apoyo a la tradición oral;
9. garantizar a los ciudadanos el acceso a todo tipo de información de la comunidad;
10. prestar servicios adecuados de información a empresas, asociaciones y agrupaciones de ámbito local;
11. facilitar el progreso en el uso de la información y su manejo a través de medios informáticos;
12. prestar apoyo y participar en programas y actividades de alfabetización para todos los grupos de edad y, de ser necesario, iniciarlos.

Desde las bibliotecas se promociona la lectura y se fomentan los hábitos lectores, se apoya la educación, el aprendizaje, la alfabetización y la cultura, se facilita la diversidad cultural, el acceso a la información y el progreso y todo ello dirigido a todos los colectivos, a todos los grupos de edad. Tal y como recogen las Pautas sobre los servicios de bibliotecas públicas (2002), la biblioteca pública deberá trabajar para evitar que las circunstancias económicas o sociales sean una barrera que impida a determinados sectores de la población acceder a la información, a la formación y a la cultura.

Según el profesor Gómez Serra (2003), estudiando diferentes aportaciones, entre las que destaca las del profesor José María Quintana, es posible afirmar que el fin primordial de la educación social es facilitar la socialización de los sujetos para conseguir su plena integración y articulación social desde dos perspectivas diferentes según sean los sujetos objeto de la acción, una más restringida orientada a las personas y los grupos que presentan algún tipo de dificultad social y otra amplia dirigida a cualquier persona o grupo que puede o no presentar necesidades socio-personales específicas. También afirma Gómez Serra que hay tres variables que interaccionan entre sí y dan forma a los sectores de intervención y las áreas institucionales de la educación social: grupo de edad, colectivos con necesidades singulares y posición institucional. En cuanto a los grupos de edad, se distinguen principalmente cuatro: infancia y adolescencia, juventud, adultos y vejez, con características y necesidades diferentes. Los colectivos con necesidades especiales estarán marcados por factores sociales, económicos, culturales, de género o de trayectoria vital. La atención a estos grupos tiene lugar a partir de una serie de áreas de organización institucional como pueden ser el sistema educativo, los servicios sociales, el sistema sanitario, el sistema penitenciario, etc. Estas tres variables son las que determinarán la acción,

los objetivos, el alcance, los sujetos y los recursos de la propuesta de intervención. Para González Alemán (2010) algunos de los ámbitos de trabajo de los educadores sociales son la atención a la infancia y adolescencia en situaciones de riesgo social, la educación en centros penitenciarios y de menores, la educación en el ocio y la animación sociocultural, la intervención con personas de la tercera edad, la gestión de equipamientos sociales y culturales, la intervención para la inserción, etc.

Podemos ver que la biblioteca y los educadores sociales pueden compartir estas tres variables de intervención. En las bibliotecas la prestación de sus servicios viene determinada por los grupos de edad, efectuándose una división entre los servicios para niños y jóvenes y los prestados para adultos y personas mayores. También presta servicio a grupos con necesidades especiales como ancianos que no pueden desplazarse de su domicilio, personas con discapacidad física, personas con dificultad de aprendizaje, inmigrantes, enfermos y reclusos. Por último, dentro de las áreas institucionales también podemos afirmar que son una variable compartida puesto que la biblioteca colabora y realiza también programas de intervención en hospitales, centros educativos, centros de la tercera edad, centros penitenciarios y entidades públicas.

3.- Compartiendo el territorio. Experiencias de alumnos de Educación Social en una biblioteca pública

En el año 2007 se firma un convenio de colaboración entre la Biblioteca Municipal José Hierro de Talavera de la Reina (Toledo) y la Facultad de Educación Social de la Universidad de Castilla-La Mancha del Campus de dicha ciudad. Mediante este convenio, que todavía se mantiene en vigor, se ofrece a los alumnos de cuarto curso del Grado de Educación Social la posibilidad de realización de la asignatura de Prácticum en la biblioteca. De esta forma los alumnos que elijan esta opción podrán elaborar y llevar a cabo un proyecto de intervención en alguno de los servicios o secciones de la biblioteca, bajo la tutoría del responsable de dicho servicio y siempre bajo la supervisión de la dirección del centro.

A lo largo de estos años se han realizado proyectos de muy diferente tipología, tanto en la sección juvenil y de adultos como en la sección infantil. En la primera se han llevado a cabo los siguientes:

- Curso 2007-2008: Guía de recursos para jóvenes
- Curso 2008-2009: Espacio juventud, buscando la participación de los jóvenes en el ámbito cultural de la ciudad.
- Curso 2009-2010: Lectura en casa para mayores, incluyendo un estudio sobre el voluntariado en la ciudad de Talavera de la Reina.
- Curso 2012-2013: Taller de escritura creativa para jóvenes “El mono de la tinta”

En este artículo se hace una breve presentación de los programas de intervención llevados a cabo en la Sala Infantil, estudiando con más detalle el último de ellos. Las tablas que acompañan este texto detallan los objetivos fijados por los alumnos tal y como aparecen en los proyectos presentados. En dichas tablas se enumeran también sucintamente los talleres o actividades que desarrollaban dichos proyectos.

Durante el Curso 2007-2008 se llevó a cabo el proyecto titulado “El teatro” (Tabla 1) cuyos destinatarios eran niños de seis a doce años.

Tabla 1

EL TEATRO	
Objetivos	Dinamizar las actividades culturales de la biblioteca. Favorecer las relaciones interpersonales y grupales de los chicos y chicas. Desarrollar habilidades sociales. Fomentar la interacción y la participación de los niños y niñas en actividades culturales.
Talleres impartidos	Lectoescritura – Creación de un breve texto teatral. Informática – Búsqueda y elaboración de textos con información sobre el teatro. Manualidades – Creación de marionetas con materiales reciclados. Formación de usuarios – Actividades de aprovechamiento de los recursos de la sala infantil.

Durante el curso 2008 -2009 se realizó el proyecto "Bibliolímpica" (Tabla 2), destinado a niños con edades entre seis y doce años.

Tabla 2

BIBLIOLÍMPICA	
Objetivos	Favorecer las relaciones interpersonales y grupales. Desarrollar habilidades informacionales en los niños y niñas. Formar a los más pequeños en el uso y conocimiento de la biblioteca, sus servicios y recursos.
Actividades	Diferentes sesiones de juegos de pistas en torno al tema de las Olimpiadas con los que aprenderán a manejar básicamente el ordenador y a utilizar de forma correcta y eficaz la zona de referencia y la zona de materias de la Sala Infantil.

Durante el curso 2008-2009 se realizó el proyecto "A la Biblio con mis papis" (Tabla 3), destinado a niños de entre dos y cinco años acompañados de sus padres.

Tabla 3

A LA BIBLIO CON MIS PAPIS	
Objetivos	Potenciar el conocimiento de la biblioteca en general y de la Sala Infantil en particular. Formación de usuarios. Fomentar el respeto tanto hacia las personas que trabajan en el centro como hacia el resto de usuarios. Sensibilizar a los padres sobre la importancia del cumplimiento de las normas. Implantar las bases para la creación de buenos usuarios. Fomentar las relaciones personales.
Actividades	Visitas guiadas a la biblioteca. Gymkana en torno a las normas de comportamiento y uso de la biblioteca.

El último proyecto presentado hasta ahora en la Sala Infantil se ha desarrollado durante el curso 2012-2013 y ha sido el titulado "Divercuentos" (Tabla 4).

Tabla 4

DIVERCUENTOS	
Objetivos	Promover el hábito de la lectura como instrumento de aprendizaje y disfrute personal en niños y adultos. Implicar a la familia en el desarrollo educativo y social de los más pequeños. Educar a los niños en valores. Fomentar el trabajo en equipo y la colaboración tanto entre niños y niñas como entre los padres. Promover el conocimiento y la aceptación de valores y normas que rigen en una buena convivencia.
Actividades	Sesiones de actividades lúdicas en torno a diferentes cuentos para trabajar valores y conductas.

4. Divercuentos

El proyecto Divercuentos ha sido realizado por las alumnas de 4º curso del Grado de Educación Social Alba Díaz Expósito y Sara García Marín. Para estas alumnas las posibilidades de trabajo, de actuación y de aprendizaje para un educador social en la biblioteca se centrarían principalmente en el campo de la animación sociocultural y algunas de las acciones que podrían realizar serían las siguientes:

- Conocer y dinamizar las bibliotecas de la comunidad.
- Crear redes de colaboración con otras instituciones.
- Programar actividades en relación con temas y propuestas de la biblioteca.
- Evaluar los resultados de su intervención socioeducaativa.
- Mejorar sus conocimientos en relación con la lectura y la literatura.
- Mejorar su creatividad.
- Aumentar sus posibilidades de promover la participación de los destinatarios de sus propuestas.

Las alumnas, igual que el resto de alumnos en los anteriores cursos, realizaron un estudio detallado de la biblioteca como espacio de intervención, analizando la población a la que sirve, la organización interna, los servicios que presta, las secciones que la integran, el equipo profesional con el que cuenta así como el programa de actividades y los recursos asignados para llevarlo a cabo. Una vez llevado a cabo el estudio previo optaron por la sala infantil como espacio para desarrollar su propuesta que giraría en torno a la educación en familia, la educación en valores y la animación a la lectura todo ello utilizando como elemento principal los cuentos infantiles. Los sujetos objeto de este proyecto son niños de cinco y seis años acompañados por sus padres.

Para alcanzar los objetivos marcados presentaron ocho sesiones en las que de manera lúdica se plantearon diferentes actividades en torno a ocho cuentos, uno por sesión, previamente seleccionados. Los cuentos elegidos y los valores para trabajar son los siguientes:

- *Niños valientes*, de Manuela Olten, - Sexismo
- *Por cuatro esquinitas de nada*, de Jerome Ruillier – Igualdad
- *El libro de los cerdos*, de Anthony Browne – Ayuda en casa
- *Pequeño azul, pequeño amarillo*, de Leo Lionni – Amistad
- *Los tres cerditos*, de Pepe Maestro – Sinceridad
- *El patito feo*, Hans Cristian Andersen – Diversidad cultural

Cada sesión se inicia con una dinámica de presentación tras la que se contará el cuento utilizando distintas estrategias (dramatización, narración, kamisibai,...). A continuación se realizarán distintas actividades lúdicas complementarias para trabajar el valor fijado con el cuento. La sesión terminará con la entrega de un dossier informativo a los padres y una encuesta de evaluación que habrán de contestar junto con los niños. El dossier in-

cluye información variada de gran utilidad para que los padres puedan ampliar sus conocimientos en casa y seguir trabajando con los niños: enlaces de interés sobre promoción de la lectura, cuentos recomendados, artículos sobre el tema tratado, información general sobre la educación y la infancia e información sobre la biblioteca.

La encuesta de valoración será contestada de forma conjunta por los padres y los hijos, salvo una pregunta que está dirigida expresamente a los padres.

Una vez estudiadas las encuestas de todas las sesiones las alumnas elaboraron las correspondientes conclusiones que presentamos aquí de forma resumida (tabla 6).

Tabla 6

RESUMEN DE LAS ENCUESTAS	
¿Cómo te has enterado del taller "Divercuentos"?	Biblioteca. 70 % Página Web. 15 % Recomendación. 15 %
¿Te gustaría volver a una sesión de "Divercuentos"?	Si. 100 % No. 0 %
¿Recomendarías a tus amigos / primos / vecinos asistir a una sesión de "Divercuentos"?	Sí. 80 % No. 20 %
¿Te ha gustado …	El cuento: 97 % Me lo he pasado en grande 3 % Ha estado bien 0 % Ha sido aburrido Las actividades: 87,5 % Me lo he pasado en grande 12,5 % Ha estado bien 0 % Ha sido aburrido Las monitoras: 92,5 % Me lo he pasado en grande 7,5 % Ha estado bien 0 % Ha sido aburrido
Para el adulto Valora sobre 10 …	Cuento – 9,6 Actividades – 9,2 Materiales – 9,3 Monitoras – 9,5

Al terminar el proyecto las alumnas valoraron muy positivamente los resultados obtenidos en cuanto a la participación y el desarrollo de las sesiones destacando la buena relación de trabajo establecida con las responsables de la sala. Viendo estos resultados se observa una alta valoración de las actividades, de los contenidos y de las monitoras tanto por parte de los niños como de los adultos. Por parte de las responsables del servicio la valoración también ha sido muy buena destacando la gran acogida de la propuesta por los usuarios, la colaboración con las alumnas y el trabajo previo de investigación y planificación que han realizado.

5.- Relaciones de buena vecindad. Conclusiones.

Entendemos que la finalidad del Prácticum del Grado de Educación Social es la de capacitar profesionalmente al alumno como educador social de manera que adquiera unos conocimientos y unas competencias que le permitan desenvolverse en un ámbito determinado o frente a unos sujetos con unas características determinadas. Al mismo tiempo consideramos la biblioteca como un centro de socialización del individuo, un espacio adecuado para llevar a cabo propuestas que favorecen dicha socialización, independientemente de su edad o circunstancias, ya que cada variable puede ser objeto de una interven-

ción específica. Si tenemos en cuenta ambas premisas se puede entonces afirmar que las bibliotecas son un espacio idóneo y único para que los educadores puedan desarrollar profesionalmente su labor. Se establecen relaciones de buena vecindad entre las partes que comparten el territorio, relaciones que resultan muy beneficiosas por diferentes razones:

- Los bibliotecarios adquieren nuevos conocimientos, perspectivas y recursos para mejorar su trabajo. En el perfil profesional de muchos bibliotecarios no está presente la formación específica en campos como la pedagogía social, la psicología, la didáctica o la animación sociocultural y al trabajar con los educadores sociales se produce un intercambio de estos conocimientos que repercute positivamente en su trabajo y lo enriquecen.
- La biblioteca se beneficia de nuevas propuestas culturales y formativas para incorporar a su programación de actividades. Actualmente las bibliotecas ofertan una gran variedad de actividades relacionadas con la animación y promoción de la lectura, la alfabetización informacional y la formación de usuarios pero esta programación mejora al incorporar este tipo de propuestas con un alto contenido educativo y didáctico.
- Los educadores sociales conocen directamente un nuevo espacio de intervención y pueden considerar nuevas posibilidades profesionales.
- Los educadores tienen la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos que han adquirido y estudiar las diferentes opciones de intervención que les ofrece un espacio en el que conviven usuarios de todas las edades y con una casuística muy grande de circunstancias sociales y personales.
- Los educadores sociales tienen la oportunidad de trabajar en un espacio que dispone de diferentes recursos materiales, técnicos y humanos que les facilitan el diseño y desarrollo de la intervención.
- Los educadores sociales toman contacto con una entidad que les ofrece recursos materiales y técnicos para seguir ampliando sus conocimientos y formación principalmente en torno a la promoción de la lectura y la alfabetización informacional.

Referencias

Directrices IFLA/UNESCO para el desarrollo del servicio de bibliotecas públicas. (2001). [S.L.]. UNESCO. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001246/124654s.pdf.

Gómez-Hernández, J. A. y Saorín, T. (2007). La imagen emergente de las bibliotecas en una sociedad de la comunicación en red. En *Patrimonio cultural y medios de comunicación* (pp. 140-153). Consejería de Cultura. Junta de Andalucía. Recuperado de http://hdl.handle.net/10760/11264

Gómez Serra, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria, 10,* 233-251. Recuperado en http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1078664

González Alemán, J.L. (2010). Nociones básicas de Educación Social. *EDU-PSYCHO: Revista Internacional de Investigación y Calidad Educativa y Psicológica, 2*, 15-21. Recuperado en www.dialnet.unirioja.es/servlet/3706854

Lozano, R. (2004). La biblioteca pública, un agente de cambio al servicio de su comunidad. *Pez de plata: Bibliotecas Públicas a la vanguardia*. *1*(1). Recuperado de http://eprints.rclis.org/6430/

Mañá, T. (2002). Una biblioteca también para los jóvenes. En Congreso Nacional de Bibliotecas, *La biblioteca pública: portal de la sociedad de la información: actas*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.

Recuperado de http://travesia.mcu.es/portalnb/jspui/bitstream/10421/1181/1/com_243.pdf

Pautas sobre los servicios de las bibliotecas públicas. (2002). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Dirección General del Libro y Bibliotecas.

¿Quiénes son los monstruos? La educación literaria y la educación de valores

M. Dolores Adsuar Fernández* y M. Almudena Cantero Saldoval**
**Universidad de Murcia, **IES Villa de Alguazas, Murcia*

Resumen

Nuestra propuesta presenta la experiencia didáctica llevada a cabo en un aula de 1º ESO en el IES de Alguazas (Murcia) a partir de 'Frankenstein', de Mary Shelley. Un ejercicio de fomento de la lectura y educación en valores donde, a partir de la lectura de dicha obra, los alumnos reflexionaron sobre el tema universal del miedo a lo desconocido y su inmediata consecuencia: la intolerancia. Aprovechando el relato de Shelley, diversas tareas permitieron reflexionar sobre la tolerancia social y los prejuicios.

Así, a partir de la elaboración de un taller titulado '¿Quiénes son los monstruos?', se muestran los resultados prácticos de cada actividad que supusieron un ejercicio de fomento de la lectura, educación literaria y desarrollo social y cívico del alumnado.

Palabras clave:

Educación literaria, fomento de la lectura, educación en valores, propuesta didáctica.

1.- Introducción

En su ensayo sobre la tolerancia frente a la intolerancia y los límites a la libertad de expresión, Alexandre Catalá i Bas comienza con un paratexto del filósofo francés Voltaire, de su *Tratado de la tolerancia*, que dice así: "No se diga que no quedan huellas del horrible fanatismo, de la intolerancia; quedan en todas partes, incluso en los países que pasan por más humanos" (2001, 131). Con este paratexto, Catalá viene a recordar el célebre caso de Jean Calas, a quien Voltaire dedica su tratado en 1763, que fue torturado, estrangulado y quemado en la hoguera, condenado por la muerte de su hijo. Voltaire proclamaría su inocencia, y achacaría su asesinato a la intolerancia y el fanatismo de sus compatriotas. Voltaire cerraría su Tratado con un deseo: "¡Ojalá este ejemplo pueda servir para inspirar a los hombres la tolerancia, sin la que el fanatismo desolaría la tierra o, por lo menos, la entristecería para siempre!" (1997, 89). De la tolerancia había dicho Voltaire, en el Diccionario filosófico, que era "el patrimonio de la Humanidad. Todos estamos llenos de debilidades y de errores; perdonémonos recíprocamente nuestras necedades; que ésta es la primera ley de la naturaleza. (...) Que la discordia es el gran mal del género humano, y (...) que la tolerancia es su único remedio" (Voltaire, 1825).

Volviendo a Alexandre Catalá en su ensayo antes mencionado (Catalá, 2001), Catalá se pregunta con Locke hasta qué punto se extiende el deber de tolerancia, respondiendo con Kelsen que "la educación para la democracia es una de las principales exigencias de la democracia misma", y con Tomás y Valiente que "la educación humanista debe consistir en la enseñanza de libertad". "¿Es comprensible que los jóvenes terminen sus estudios primarios, secundarios o, incluso, universitarios, sin haber oído hablar en las aulas de libertad, tolerancia o dignidad de la persona; de lo que, en definitiva, es y significa para todos un Estado de Derecho?", se preguntará Catalá.

Obviamente, no es comprensible, y es aquí donde entra en juego la necesidad de fomentar la lectura, de desarrollar una alfabetización lectora y una educación en valores ya que, como señala Yubero, la lectura es un instrumento pedagógico empleado, tanto dentro como fuera del ámbito escolar, para la socialización de los valores en los niños: "el poder de los textos literarios para hacer vivir al lector emociones, para presentarle distintas situaciones y comportamientos e, incluso, para acercarle a sus miedos e inquietudes, convierte a la lectura en un instrumento privilegiado para la educación en valores" (Yubero y Sánchez, 2012, 198-199).

2.- Tolerancia

A propósito de la tolerancia elegimos como lectura el relato de Mary Shelley porque es una historia que representa a la perfección dicho valor. El respeto por la opinión, social, étnica, cultural y religiosa debe ser educado y fomentado en nuestras escuelas atendiendo a lo dispuesto por curriculum en la Ley de Educación cuando alude a los temas transversales que deben recogerse en nuestras programaciones. Pero además la capacidad de saber escuchar y aceptar a los demás, valorando las distintas formas de entender y posicionarse en la vida sin atentar contra los derechos fundamentales de la persona debe ser un valor fomentado en nuestras aulas, que como docentes debemos incluir para formar a los alumnos como ciudadanos y no solo como estudiantes.

Dice Santos Guerra (2012) que las diferencias de personas puede ser entendidas y vividas como una riqueza o como una carga. Si esa diferencia se respeta y se comparte es un tesoro, si esa diferencia se utiliza para discriminar, excluir y dominar se convierte en una amenaza.

A partir del relato de Frankenstein los alumnos reflexionarán sobre las diferencias y rasgos individuales que enriquecen al grupo y que en ningún caso deben producir rechazo (tal y como ocurre con el monstruo) entendiendo en el trabajo diario y conjunto que el

profesor les propone, que tanto en la sociedad como en el aula es necesaria la negociación con el otro para llegar al acuerdo así como que se produce el enriquecimiento mediante el intercambio de opiniones sin ser la imposición de opiniones o el rechazo hacia el otro una opción.

Porque como señala Carbonell, el potencial de la diversidad no surge del aislamiento sino de la comunicación y el diálogo enriquecedor entre las diversas culturas. Sólo a partir de esa visión dialéctica del pluralismo cultural es posible ir hacia la escuela y la sociedad intercultural. Y esta escuela y sociedad intercultural es la que pretendemos que elaboren los alumnos a través de la lectura del relato propuesto.

Siguiendo a Santos Guerra (2010), a través de la lectura lo que pretendemos es preparar al alumno para que *entienda la realidad*, facilitándole criterios e instrumentos necesarios para entender qué ocurre en una sociedad intolerante y los motivos por los que se produce este rechazo o falta de respeto. El alumno alcanzará un conocimiento que le permitirá realizar una crítica individual y comprometida. Del mismo modo, el alumno debe *pensar para actuar,* comprendiendo la realidad y entendiendo mediante el conocimiento teórico y su ejemplificación práctica (en la lectura y en la realidad que lo circunda) que puede cambiar su actitud y con ella a la sociedad. Y finalmente, como docentes prepararemos al alumno *para el desarrollo de las competencias*, dotándolos de la capacidad de responder a demandas complejas y de saber llevar a cabo tareas en el ámbito de la tolerancia adecuadas al contexto social. En definitiva, el alumno, tras las actividades planteadas y la lectura, entenderá la necesidad de ser tolerante, pensará antes de actuar y desarrollará competencias lectoras y cognoscitivas que como docentes consideramos necesarias.

3.- Propuesta didáctica

En la propuesta didáctica que plantearemos a continuación usaremos el modelo del taller, puesto que creemos que es el que mejor resulta para acercar los clásicos literarios a nuestros alumnos. Aprovecharemos la lectura de *Frankenstein* de Mary Shelley para reflexionar sobre un valor social tan importante como la "tolerancia". Además, el taller nos permite la flexibilidad temporal, adaptando las actividades al ritmo de trabajo de los alumnos y a los intereses que se puedan ir advirtiendo.

En este caso damos importancia al desarrollo de la competencia escrita y también al de la competencia oral, considerando esta última de fundamental importancia en el trabajo con los alumnos, puesto que las carencias que muestran en este aspecto son bastante llamativas. En la escuela solemos centrarnos en destrezas escritas y las razones, siguiendo a Martha Craven Nussbaum, se podrían encontrar en la falta de prestigio que tiene la lengua oral frente a la escrita, en la presunción de competencia oral en su idioma de un alumno y en la enseñanza de descripciones lingüísticas más relacionadas con situaciones ideales de comunicación que con una dimensión práctica. Conocedores de estas carencias, nosotros pretendemos que los alumnos trabajen sus dificultades expresivas orales y sean capaces de crear discursos en relación a la narración de Mary Shelley de un modo coherente, cohesionado y correcto.

El grupo con el que trabajaremos y al que va destinado esta propuesta pertenece a los primeros cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (1º o 2º)[1].

Este modelo didáctico está relacionado con lo que García Pérez denomina el 'modelo didáctico alternativo' (que se corresponde con el modelo de Investigación en la escuela).

1 En nuestro caso, esta propuesta, con algunas adaptaciones prácticas se llevó a cabo con un grupo de 1º de la ESO de un Instituto de Secundaria de la Región de Murcia.

El esquema de dicho modelo en la versión comparativa que realiza Pedro Ruiz Guerrero (2008) con otros modelos tradicionales, didácticos tecnológicos o espontaneístas es:

3.1. Para qué enseñar

- Enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumnado hacia modelos más complejos de entender el mundo y de actuar en él.
- Importancia de la opción educativa que se tome.

3.2. Qué enseñar

- Conocimiento "escolar", que integra diversos referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar).
- La aproximación al conocimiento escolar deseable se realiza a través de una "hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento".

3.3. Ideas e intereses del alumnado

- Se tienen en cuenta los intereses y las ideas del alumnado, tanto en relación con el conocimiento propuesto como en relación con la construcción de ese conocimiento.

3.4. Cómo enseñar

- Metodología basada en la idea de "investigación (escolar) del alumnado".
- Trabajo en torno a "problemas", con secuencia de actividades relativas al tratamiento de esos problemas.
- Papel activo del alumnado como constructor (y reconstructor) de su conocimiento.
- Papel activo del profesorado como coordinador de los procesos y como "investigador en el aula".

3.5. Evaluación

- Centrada, a la vez, en el seguimiento de la evolución del conocimiento del alumnado, de la actuación del profesorado y del desarrollo del proyecto.
- Atiende de manera sistemática a los procesos. Reformulación a partir de las conclusiones que se van obteniendo.
- Realizada mediante la diversidad de instrumentos de seguimiento (producciones del alumnado, diario del profesorado, observaciones diversas...).

Siguiendo este modelo articularíamos del siguiente modo el esquema de nuestro taller.

4.- Esquema del taller

4.1. Para qué enseñar

Los alumnos estudiarán el período Romántico de la literatura y el modo en que el género fantástico se adecúa perfectamente a él. Los chicos aprenderán sobre el proceso de conversión en un monstruo ejemplificado en *Frankenstein* y reflexionarán sobre la tolerancia social hacia lo diferente y de qué modo interfiere en esa metamorfosis.

4.2. Qué enseñar

Explicaremos el "Sturm and drumg" romántico así como los rasgos fantásticos que hallamos en *"Frankenstein"* y las características creativas de Mary Shelley.

Caracterizaremos el género fantástico por su falta de límites y por el predominio absoluto en él de la imaginación (coincidente con el Romanticismo).

Recordaremos la posibilidad cinematográfica de adaptar obras literarias ejemplificadas en el corto de Tim Burton, *"Frankeenweenie"*.

Delimitaremos el concepto de tolerancia y el valor que tiene en la sociedad actual como principio de convivencia entre ciudadanos.

4.3. Ideas e intereses del alumnado

Intentaremos aprovechar el éxito que entre los adolescentes tienen lecturas del género fantástico para que nuestros alumnos se interesen por el estudio de Mary Shelley y su obra clásica, reflexionando también sobre el tema transversal de la tolerancia en la sociedad.

4.4. Cómo enseñar: Instrumentos

- Los alumnos leerán el relato de *"Frankenstein"*. Realizarán algunas actividades propuestas en una guía de lectura para reflexionar sobre la creatividad, lo fantástico, la energía como fuente de vida y la posibilidad del ser humano de equipararse a Dios, todas ellas narradas en este relato fantástico. Junto a ellas, aparecerán los grandes tópicos universales: rechazo a lo diferente, amistad, amor…, que también deben identificar los alumnos en ambas historias.
- Tras la lectura y las preguntas, los alumnos verán el corto de Tim Burton, "Frankeenweeni". Con ello aprenderán sobre el modo en que se puede producir una adaptación cinematográfica de un clásico literario.
- Seguiremos con la explicación del periodo romántico y la libertad que en él se predicaba, que nada tiene que ver con la falta de respeto propugnada por el intolerante.
- Finalmente, se reflexionará sobre la tolerancia, el respeto al diferente y el modo en que a veces la propia sociedad crea monstruos que no siempre son *seres fantásticos*.

4.5. Evaluación

Al finalizar el taller se evaluará el interés de los alumnos según las respuestas oralmente dadas a las cuestiones lanzadas en clase, así como la participación en la reflexión sobre la literatura contemporánea y la elaboración final de su propio monstruo.

Es este un taller en el que se alternan el aprendizaje oral y el escrito. Es necesario que los alumnos tomen la palabra para comprobar su capacidad comunicativa, de análisis y su vertiente social crítica, que los hará competentes como ciudadanos de una sociedad en la que viven.

5.- Desarrollo del taller

5.1. Actividades de inicio

Explicaremos a los alumnos los elementos que componen el género fantástico (Todorov, 1972): elemento supranatural (imposible explicarlo empíricamente), vacilación (el lector duda de la verdad de lo que lee) y pacto entre lector y narrador (usando como instrumento el lenguaje para dotar de credibilidad a lo que nos cuenta en la narración). Les señalaremos estos elementos en obras contemporáneas que parecen interesarles como *Crepúsculo* o *Harry Potter* y les pediremos que identifiquen algún ejemplo de estos tres elementos en *Frankenstein*. (De este modo realizarán una lectura comparativa de un modo inducido pero voluntario).

Tras la lectura del relato de Mary Shelley se propondrán una serie de preguntas a los alumnos referidas a la comprensión lectora y, también, a lo que pretendemos que reflexionen a partir del relato.

Entre las de comprensión lectora: ¿Cómo crea el Dr. Frankenstein al monstruo? ¿Por qué lo hace? ¿Qué ocurre después? ¿Cómo ayuda Frankenstein a la familia que encuentra?

Finalmente los alumnos buscarán información sobre el Período Romántico en el que se encuadra la obra de *Frankenstein* y sobre su autora Mary Shelley.

Entre las cuestiones críticas sobre la "tolerancia" podemos plantear: ¿Por qué se siente rechazado Frankenstein? ¿Era realmente un monstruo por ser diferente físicamente? ¿Cómo influye el rechazo de su propio creador y del resto de la sociedad en la personalidad del monstruo? ¿Qué reacción hubieses tenido tú si hubieses creado un ser que físicamente te disgustaba?

5.2. Actividades de desarrollo

En primer lugar los alumnos verán el corto de Tim Burton, Frankeenweenie. Con él pueden reflexionar sobre la creación artística estudiando la creatividad literaria como fuente de inspiración para el cine. En el uso de la metodología ekfrástica, esta interdisciplinareidad es interesante para comprender la colaboración entre distintas áreas artísticas.

Además, los alumnos compararán la obra de Mary Shelley con la de Burton buscando en ellas los puntos en común, que no solo serán por los elementos fantásticos que hay en ambas sino, y sobre todo, por los valores comunes a todos los seres humanos que en ellas encontramos: el amor, la muerte, la resurrección, la vida, etc…

Todo esto lo reflejarán por escrito en un breve texto expositivo, que posteriormente deben leer en clase. Aprovechamos así para trabajar el texto expositivo cuya explicación se incluye como necesaria en el curriculum legislativo de Lengua y Literatura para 1º de la ESO.

En segundo lugar, explicaremos el periodo romántico en la literatura y las características literarias concretas de la obra de Mary Shelley. Y a propósito de este tema reflexionaremos sobre la libertad defendida por los románticos.

Como conclusión, propondremos a los alumnos que realicen un cómic en el que reflejen el rechazo que sufre Frankenstein dentro de la historia de Shelley. Con ello demostrarán que han entendido la historia, que han identificado el valor de la "tolerancia" y que son capaces de adaptar a otra disciplina artística una obra literaria.

5.3. Actividad final

Se abrirá un debate en clase a propósito de una cuestión: *¿Qué hubieras hecho tú al comprobar que tu criatura cobraba vida?* Un grupo de alumnos defenderá la actitud de Víctor Frankenstein; abandonarían al monstruo porque les causa terror y además porque nunca hubiese sido aceptado socialmente. Por otro lado, otro grupo defenderá justo lo contrario: sería imposible rechazar al ser creado porque fuese diferente, lo aceptarían y lo querrían del mismo modo a pesar de las diferencias.

Como vemos, el debate se basa únicamente en hacer que los alumnos se cuestionen la "tolerancia", la necesidad de que surjan cuestiones como la aceptación de las diferencias del otro y la capacidad de convivir compartiéndolas y enriqueciéndose con ellas. Los chicos deben entender que nadie puede ser marginado o excluido como consecuencia de cualquier rasgo propio de su identidad personal. Volviendo a la lectura, pueden encontrar en ella el ejemplo claro de cómo un ser sin maldad puede convertirse en un monstruo simplemente por el rechazo social. Frankenstein acaba creyendo lo que su creador o la familia a la que ayuda le hacen creer, que es peligroso, que es perverso y malvado, y que los va a matar.

De todo este debate los alumnos deberán crear un eslogan publicitario en el que condensen la enseñanza aprendida de la lectura animando a la sociedad a ser tolerantes.

6.- Conclusión

A lo largo de todo este taller hemos pretendido ante todo fomentar la *creatividad* del alumno porque será el único modo de motivarlo para que lea el relato, superando los prejuicios que pueda tener previamente. Creemos con Gianni Rodari (1998) que los alumnos deben desarrollar todas las actividades planteadas como si fueran un juego, con un marcado carácter lúdico que haga que la lectura deje de tener connotaciones de obligatoriedad.

Pues bien, siguiendo esta premisa lúdica, para concluir propondremos a los alumnos que creen una historia conjunta con personajes o elementos fantásticos, temas en los que se encuentre narrado cualquier ser humano y de la que podamos deducir la importancia de ser tolerante. De este modo, divididos en grupos, uno de ellos se encargará del planteamiento de la historia, otro dos grupos del nudo (mitad un grupo y la otra mitad otro) y el desenlace se asignará a un cuarto grupo.

Este trabajo en grupo fomentará también el cultivo de la tolerancia y el respeto hacia la opinión de todos los integrantes así como la necesidad de llegar a acuerdos que tantas veces se les planteará como ciudadanos.

Concretando, como conclusión tendremos una historia "fantástica" creada desde la tolerancia que ilustra todos los conceptos teóricos trabajados en clase y que nos cuenta la necesidad de respetar al diferente.

7.- Evaluación

Nuestra evaluación será claramente sumativa, producto de la valoración de todos los trabajos realizados por los alumnos incluidas las intervenciones orales en clase y el mayor o menor interés mostrado.

Si bien nos parece interesante la evaluación como una *declaración de voluntades,* tal y como señala el profesor Benigno Delmiro Coto (2002) en su libro *La escritura creativa en las aulas,* para el ámbito de la educación literaria. Entre nuestras declaraciones de voluntad, como docentes, debemos valorar si los alumnos entienden los conceptos teóricos de lo fantástico, el periodo romántico o las características de la literatura de Mary Shelley. Además, debemos reforzar los conocimientos adquiridos y evaluar en la actividad final (el cuento creado por toda la clase) si han aprendido e incorporado el valor de la "tolerancia" comprendiendo su importancia en todos los ámbitos sociales.

Si conseguimos una respuesta positiva a todo esto, la lectura habrá servido de nuevo como punto de partida y encuentro para formar al alumno como un ser social *tolerante*, crítico y competente.

Referencias

Catalá i Bas, A. (2001). ¿Tolerancia frente a la intolerancia? El respeto a los valores y principios democráticos como límite a la libertad de expresión. *Cuadernos de Derecho Público*, *14*.

Delmiro Coto, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas.* Barcelona: Grao.

Guerrero Ruiz, P. (2008). *Metodología de investigación en educación literaria (el modelo ekfrástico).* Murcia: DM.

Nuñez Delgado, M. P. (2001). *Comunicación y expresión oral. Hablar, escuchar y leer en Secundaria.* Madrid: Narcea.

Rodari, G. (1998). *Gramática de la fantasía.* Barcelona: Planeta.

Santos Guerra, M. A.(2012). Diálogo de civilización. Por un nuevo orden internacional. En A. Pantoja, A. Salvador y E. Blanco (Coords.), *Diversidad cultural y redes sociales*. Joxman.

Santos Guerra, M. A. (2010). Una pretensión problemática: educar par los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, *351*.

Todorov, T. (1972). *Introducción a la literatura fantástica*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Voltaire (1825). *Diccionario filosófico*. Tomo X. Traducción de C. Lanuza. Nueva York: Imprenta de Tyrell y Tompkins.

Voltaire (1997). *Tratado sobre la tolerancia*. Madrid: Santillana.

Yubero, S. y Sánchez, S. (2012. La lectura como elemento integrador de valores en la adaptación social. En S. Morales, J. Lirio y R. M. Ytarte (Coords.), *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, Formación y Compromiso*. Valencia: Nau Libres.

Biblioteca 2.0 y alfabetización lectora: una visión crítica

Sandra Sánchez García y Eloísa Santos Recuenco
Universidad de Castilla –La Mancha

Resumen

Los medios sociales irrumpieron en nuestra sociedad casi como una moda. Una década después se mantienen como una de las herramientas más potentes de difusión y comunicación. El desarrollo de la denominada web 2.0 y su filosofía de participación y colaboración han hecho posible nuevas formas de comunicación social, donde el hecho de compartir información y conocimientos se convierte en su pilar fundamental. En este escenario el ciudadano desempeña un papel activo, mucho más "social", frente al tradicional rol pasivo en el que los datos solo fluían en una dirección. Ya no somos simples consumidores de información, sino que todos somos potenciales productores de contenidos desde el momento que tenemos a nuestro alcance las herramientas necesarias para generar nuestra propia información. Las bibliotecas no han permanecido ajenas a este cambio social y han adaptado gran parte de sus servicios al uso de la web 2.0. Perfiles de bibliotecas, catálogos sociales, blogs y canales RSS son las herramientas más utilizadas en el ámbito bibliotecario. Uno de los servicios que mejor han acogido el uso de los medios sociales ha sido la promoción de la lectura. En los últimos años se ha generalizado la creación de blogs literarios, la recomendación de libros a través de las redes sociales e, incluso, la creación de clubes virtuales de lectura. En este trabajo analizamos el uso de la web 2.0 en las bibliotecas universitarias españolas para la promoción de la lectura y su contribución a la alfabetización lectora.

Palabras clave:

Web 2.0, bibliotecas, alfabetización lectora

1.- Los medios sociales y la Biblioteca 2.0

Los medios sociales irrumpieron en nuestra sociedad casi como una moda. Una década después se mantienen como una de las herramientas más potentes de difusión y comunicación. El desarrollo de la denominada web 2.0 y su filosofía de participación y colaboración han hecho posible nuevas formas de comunicación social, donde el hecho de compartir información y conocimientos se convierte en su pilar fundamental. En este escenario el ciudadano desempeña un papel activo, mucho más "social", frente el tradicional rol pasivo en el que los datos solo fluían en una dirección. Ya no somos simples consumidores de información, sino que todos somos potenciales productores de contenidos desde el momento que tenemos a nuestro alcance las herramientas necesarias para generar nuestra propia información.

Las bibliotecas no han permanecido ajenas a este cambio social y han adaptado gran parte de sus servicios al uso de la web 2.0. Perfiles de bibliotecas, catálogos sociales, blogs y canales RSS son algunas de las herramientas más utilizadas en el ámbito bibliotecario. Como describe Margaix Arnal (2008), estas herramientas permiten a las bibliotecas mantener una conversación más viva y fructífera con nuestros usuarios y desarrollar servicios más participativos.

Uno de los servicios que mejor han acogido el uso de los medios sociales ha sido la promoción de la lectura. En los últimos años se ha generalizado la creación de blogs literarios, la recomendación de libros a través de las redes sociales e, incluso, la creación de clubes virtuales de lectura.

Las bibliotecas universitarias, pese a su corta experiencia en el ámbito de la promoción lectora, han aprovechado las potencialidades de las herramientas 2.0 para dar mayor empuje y visibilidad a un servicio, hasta hace poco años, más propio de las bibliotecas públicas y escolares.

2.- Objetivos de esta investigación

En este trabajo analizamos experiencias 2.0 llevadas a cabo por personal de bibliotecas universitarias para la promoción de la lectura y su contribución a la alfabetización lectora.

La investigación se ha planteado con los siguientes objetivos:

1. Seleccionar un corpus de iniciativas 2.0 llevadas a cabo por personal vinculado a bibliotecas universitarias españolas para la promoción de la lectura, describirlas y analizarlas.
2. Identificar las mejores prácticas de animación de la lectura.
3. Determinar aquellos aspectos que mejor inciden en la promoción de la lectura.

3.- Metodología

El uso de las herramientas de la web social o web 2.0 está cada vez más extendido entre las universidades y sus correspondientes bibliotecas. Esto se ha visto reflejado en la publicación de diferentes estudios en los que se recogen datos sobre uso y acogida entre la comunidad universitaria.

A finales de 2012, la Biblioteca de la Universidad de Zaragoza publicó, en su blog tiraBUZón[1], un post con las principales conclusiones del estudio *El índice Klout en las redes sociales de las bibliotecas universitarias españolas*. Este estudio recoge distintas tablas que presentaban a las bibliotecas universitarias españolas en función del número de seguido-

1 Blog tiraBUZón: Blog de la Biblioteca Universitaria de Zaragoza. Creado en 2011. Accesible en la URL: http://blog.biblioteca.unizar.es/

res que éstas tenían en Facebook y en Twitter; el porcentaje que estos suponen en relación con los usuarios potenciales de estas bibliotecas (PDI, estudiantes y PAS); y, finalmente, uno de los índices que se ha convertido en estándar, para medir la influencia social de cada una de ellas: el índice Klout[2].

Recientemente, el estudio de Martín-Marichal (2013), *Las universidades y las bibliotecas universitarias españolas en las redes sociales*, recoge la presencia y la situación de las universidades y de las bibliotecas universitarias españolas en las redes sociales.

Estos trabajos nos han ayudado a hacer un primer análisis de las bibliotecas que más aceptación estaban teniendo hasta ese momento en la red, y a determinar las herramientas 2.0 más utilizadas. A continuación, centramos el análisis solo en aquellas bibliotecas que desarrollaban iniciativas vinculadas a la promoción de la lectura.

Una vez acotado el corpus de análisis, procedimos a la selección de las iniciativas que podríamos considerar más representativas, basándonos en datos cuantitativos similares a los aplicados en los trabajos citados (número de seguidores, número de vistas, usuarios potenciales y porcentaje de usuarios potenciales/seguidor), pero añadiendo otros criterios que consideramos esenciales para determinar el éxito o influencia social de las iniciativas analizadas: su permanencia en el tiempo y el número y contenido de los comentarios generados por los lectores.

Finalmente, como resultado de este análisis, consideramos que había seis experiencias, llevadas a cabo desde el ámbito bibliotecario universitario, que destacaban en su labor de promocionar la lectura a través de las redes sociales. Estas iniciativas sobresalen no solo por el número de seguidores en el momento del análisis, sino especialmente por la calidad de sus contenidos y su capacidad de motivar la participación colectiva.

Cuadro 1. Principales datos de las iniciativas analizadas[3]

Inicitiva	**Biblioteca**	**Creación**	**Herramienta**	**Seguidores**
365 días de libros	BUCIII	2006	Blogger	685
El marcapáginas	UNED	2008	Blogger	s/d[4]
Libros que recomendarías a un amigo mientras tomas un café	USA	2012	Facebook	3908
Deja una cita	USA	2012	Facebook	767
La calma lectora	ULPGC	2009	WordPress	s/d
¿Qué he hecho yo para leer esto?	UR	2011	WordPress	45[5]

2 El índice Klout cuantifica la "influencia social" mediante una serie de estadísticas y fórmulas matemáticas sobre las redes sociales utilizadas. Nos asigna una nota que puede variar entre 0 y 100 puntos, que se calcula en función del análisis de 25 variables diferentes. Toda la información en http://klout.com/home

3 Datos tomados a 31 de diciembre de 2013.

4 Este blog no cuenta con contador de visitas, ni de seguidores, pero según datos proporcionados por sus administradores este blog recibió un total de 7.291 en 2012 y 7.157 hasta agosto de 2013.

5 Según datos de la administradora del blog en 2012 se recibieron 13.548 visitas y en 2013 17.624.

4.- Experiencias analizadas

4.1. Blogs de promoción de la lectura

365 días de libros (http://365diasdelibros.blogspot.com.es/) es el primer blog literario creado en el ámbito universitario español[6]. Este blog nació en el año 2006 con el objetivo de promocionar los fondos de la biblioteca multidisciplinar "Menéndez Pidal" del campus de Colmenarejo de la Universidad Carlos III de Madrid y dar mayor visibilidad a la biblioteca y a sus colecciones.

Las reseñas publicadas están elaboradas por personal bibliotecario a partir de las opiniones y valoraciones sobre la obra seleccionada. Se trata de reseñas muy completas que combinan información sobre el autor y la obra con un análisis más subjetivo y personal. Por regla general las obras recomendadas son de autores de probada calidad literaria y la entrada que se les dedica genera cierto debate entre los internautas. Tras la revisión de los *post* que se han ido elaborando desde su creación, podemos afirmar que sus seguidores han primado las entradas cuyo contenido hace referencia a recomendaciones literarias.

También incluye entradas que hacen referencia a actos de homenaje vinculados con la universidad y, especialmente, con la cultura en general: Día Internacional de la Danza, Día del Libro, Día Mundial del Turismo, Día de la Música, etc. Estos *post* están, elaborados también de forma muy completa y bien documentada, muchos de ellos incluyen hipervínculos a otras páginas, insertan vídeos y material gráfico, enriqueciendo notablemente la información de cada entrada. Su contenido intenta relacionar el acto en sí con la literatura, pero en ocasiones esto resulta un tanto artificioso y forzado. Son entradas que no generan ningún tipo de comentario en torno a temas literarios.

Desde el año 2008 la biblioteca universitaria de la UNED gestiona el blog *El marcapáginas* (http://marcapaginasuned.blogspot.com.es/), dedicado a la promoción de la lectura. Mientras que en *365 días de libros* los responsables del blog y los autores de sus contenidos son los propios bibliotecarios, en la iniciativa puesta en marcha por la UNED se hace partícipe a toda la comunidad universitaria. Cualquier alumno, profesor o trabajador de la universidad está invitado a enviar sus críticas literarias para que sean publicadas en el blog. Siguiendo la línea de animar a leer y al mismo tiempo, animar a escribir, *El marcapáginas* organiza un concurso de microrrelatos en conmemoración del Día del Libro y publica los relatos ganadores en el blog.

Entre las lecturas que se recomiendan en *El marcapáginas* hay que destacar que se hacen pocas concesiones a la literatura comercial inclinándose más por autores de prestigio, independientemente de si están de moda o no. En colaboración con el Club de lectura de la UNED, cada trimestre se eligen cuatro lecturas en torno a un tema y elaboran sus reseñas. En la web del club se publican dos reseñas y en *El marcapáginas* las otras dos. Los temas seleccionados hasta el momento han sido lecturas relacionadas con el mundo del boxeo, con la educación y un especial dedicado a Juan Benet. Al igual que en el blog *365 días de libros*, ocasionalmente, dedican entradas basadas en acontecimientos culturales pero siempre relacionados con el mundo de la literatura y la lectura (el Día de Sant Jordi, el Día internacional de la poesía, etc.)

En cuanto a la actualización de los contenidos ninguno de los blog analizados sigue un patrón establecido. Sí bien es cierto que se puede observar una mayor uniformidad en *El marcapáginas,* que suele publicar una entrada cada mes, e incluso, en alguna ocasión dos

6 A esta iniciativa le siguieron otras experiencias destacables como: *Si no lo leo no lo creo* (http://biblioteca.ucm.es/blogs/sinololeonolocreo/), de la biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid y *La mar de lecturas* (http://bibliouma.blogspot.com.es/), de la biblioteca de la Universidad de Málaga.

al mes. Por el contrario, *365 días de libros* ha sido más irregular. En el año de su puesta en marcha, 2006, se pueden contabilizar 28 entradas, manteniendo un número similar en los primeros años; y descendiendo notablemente su actividad en 2012 y 2013, a tan solo 9 entradas al año.

A pesar de que las dos iniciativas cuentan con el respaldo institucional de su universidad, se observa una escasa participación de la comunidad universitaria en ellas. Como señalan Penedés y Botías (2008), coordinadores de *365 días de libros* "el blog no ha resultado ser una herramienta de comunicación tan eficaz como presuponíamos, no hemos conseguido hacer del mismo un lugar donde recoger los gustos de nuestros lectores y de esta manera adecuar la respuesta de la biblioteca a sus necesidades de ocio desde la lectura". En el caso de *El marcapáginas*, que invita al envío de reseñas, solo con carácter esporádico se reciben colaboraciones de profesores y estudiantes de la UNED.

4.2. Iniciativas de promoción de la lectura a través de Facebook

Si nos circunscribimos exclusivamente al ámbito de la promoción de la lectura en universidades no son muy habituales los proyectos llevados a través de redes sociales. Son escasos los perfiles, las páginas o los grupos administrados por profesionales de bibliotecas universitarias dedicados a hablar de libros y literatura.

Para este estudio hemos seleccionado dos experiencias puestas en marcha a través de Facebook cuyos responsables son, en ambos casos, bibliotecarios y profesores de la Universidad de Salamanca. Los nombres de estas dos iniciativas son bastante clarificadores en cuanto al contenido y los objetivos que persiguen: *Libros que recomendarías a un amigo mientras tomas un café* y *Deja una cita*.

Las dos experiencias están creadas a partir de grupos, que proporcionan un espacio cerrado para que sus miembros puedan comunicarse sobre los intereses que comparten. Su configuración es abierta pero para formar parte del grupo debes ser aceptado o invitado por alguno de sus miembros. Los integrantes de estos grupos, que en ninguna de las experiencias se limita a miembros de la comunidad universitaria, pueden participar en chats, subir fotos en los álbumes compartidos, colaborar en documentos compartidos e invitar a todos los miembros a eventos del grupo.

La primera de ellas, *Libros que recomendarías*..., comenzó su andadura el 3 de febrero de 2012 y, en el momento de llevar a cabo este análisis contaba con 3.908 miembros, de los cuales, 6 de ellos son los administradores. Como describe Alonso Arévalo (2013), se trata de un grupo formado por bibliotecarios, pero en el que tienen cabida todos. Un grupo que es de todos porque se hace entre todos Su objetivo principal es la recomendación de libros por parte de los miembros del grupo. En líneas generales, el tipo de comentarios que se recogen giran en torno a información sobre lecturas y autores literarios. Todos los miembros son libres para recomendar un libro por propia iniciativa o respondiendo a las preguntas que plantean algunos lectores. Se trata de un grupo bastante activo, ya que la actualización de contenidos es casi diaria, sin necesidad que los administradores intervengan para motivar la participación.

En cuanto al tipo de libros que se proponen, al ser lecturas que se recomiendan de lector a lector, nos encontramos con todo tipo de géneros, sí bien es cierto que por parte de los administradores se intenta acercar al resto de miembros la lectura de clásicos contemporáneos.

En líneas generales las entradas son más breves que las que encontramos en los blogs, debido básicamente a las características de la herramienta utilizada, aunque en ocasiones, encontramos entradas elaboradas de forma más extensa y personal. Generalmente, son entradas de libros que han cautivado a su lector y este comparte la experiencia con el resto de miembros.

La mayoría de las entradas no se limitan a recibir el característico "Me gusta" de Facebook, sino que reciben comentarios del resto de integrantes del grupo generando, en ocasiones, cierto debate alrededor de determinadas lecturas.

La segunda de las iniciativas analizadas es *Deja una cita* se puso en marcha el 7 de febrero de 2012, casi paralelamente a la experiencia descrita anteriormente. En el momento de llevar a cabo esta investigación, contaba con 795 miembros de los cuales, 5 de ellos eran los administradores (bibliotecarios y profesores de la Universidad de Salamanca). El objetivo de este grupo es compartir con los otros miembros pasajes de libros que les han gustado. En ocasiones, no se ciñen solo a obras literarias sino que también se escriben citas de personajes célebres, no vinculados necesariamente al mundo de la literatura. Igual que sucede con *Libros que recomendarías*... se trata de un grupo bastante activo en el que las actualizaciones son también diarias y, la intervención de los miembros, se produce de manera espontánea sin que sea necesaria la participación de los administradores.

Si comparamos los dos grupos debemos destacar que en *Deja una cita* los diálogos o debates creados en torno a la lectura son más escasos que en *Libros que recomendarías*... Esto se debe a la propia naturaleza del contenido de los mensajes, ya que las citas literarias, se prestan menos al diálogo que las opiniones y valoraciones de las obras. En este caso, la interacción entre los miembros del grupo se limita simplemente a la recepción de "me gusta".

En ambos grupos se hace bastante hincapié en que no son sitios de autopromoción para los autores ni para las editoriales. Además, a diferencia del resto de iniciativas analizadas, no existe vinculación explícita de estos perfiles con la institución, no apareciendo logos ni hipervínculos que las vinculen, a primera vista, con la Biblioteca de la Universidad de Salamanca. En ambos casos, los grupos no están formados únicamente por miembros de la universidad, siendo difícil determinar el porcentaje de participantes vinculados a la universidad a no. De hecho, ninguno de estos grupos declara tener como propósito la promoción de la lectura dentro de la comunidad universitaria.

4.3. Clubes de lectura virtuales

En la actualidad, un gran número de bibliotecas universitarias cuentan con su propio club de lectura. Las experiencias que hemos analizado combinan las sesiones tradicionales presenciales con la tecnología de la web 2.0, en ambos casos, haciendo uso de blogs.

La calma lectora es el blog del club de lectura de la biblioteca de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (http://bibwp.ulpgc.es/clubdelecturaulpgc/). Esta iniciativa surge en octubre de 2009 con la colaboración de bibliotecarios y profesorado de esta universidad. La creación del club de lectura y la implementación del blog fue paralela, sirviendo este último como una herramienta de información y de participación fundamental para el desarrollo de las sesiones.

La originalidad de *La calma lectora* estriba en que los lectores no conocen con antelación los textos escogidos para ser leídos en el club. A través del blog, sus responsables, van creando entradas donde dan pistas sobre el libro que se va a leer y sus seguidores tratan de adivinar dejando comentarios. Se trata de una fórmula que aumenta las expectativas del lector, prueba de ello son los numerosos comentarios que reciben estos *post*. Las lecturas seleccionadas son generalmente novelas, de contrastada calidad literaria. Además, como sus responsables afirman, no quieren circunscribirse solo a autores españoles o europeos, sino que quieren acercar a sus lectores a autores de otros continentes y culturas diferentes.

Una vez desvelada cuál es la lectura, los seguidores pueden inscribirse para asistir a las sesiones presenciales que se llevan a cabo, dando prioridad a los pertenecientes a la comunidad universitaria. Este club de lectura, por tanto se reúne de manera presencial para compartir su experiencia lectora; pero, además, se crean encuentros virtuales con

cualquier persona interesada, independientemente de si pertenece o no a la comunidad universitaria, gracias al uso del blog.

En los siguientes *post* sobre la lectura elegida podemos encontrar información su autor (entrevistas en diversos medios tanto audiovisuales como escritos), peculiaridades sobre el escritor y su obra, enlaces a otras informaciones elaboradas por clubes de lectura que han trabajado también esta obra, etc. Otro de los aciertos de este blog es su capacidad para explotar las posibilidades de la web 2.0, remezclando y reutilizando la información. Su resultado son entradas novedosas que sorprenden y enganchan al lector. A lo largo de este estudio, hemos podido constatar como una de las causas más comunes del fracaso de los blogs es la escasa conexión entre los administradores y los lectores. El lector no se siente motivado para dejar sus comentarios y, finalmente, el responsable del blog percibe ese desinterés y deja de llevar a cabo actualizaciones. Así, nos podemos encontrar con blogs que funcionan prácticamente como páginas web, es decir, espacios donde la comunicación es unidireccional y el *feedback* es inexistente. Este no es caso del blog *La calma lectora* que en su primera entrada recibió un total de 38 comentarios. Se trata de un blog dinámico que traslada a la perfección la filosofía del club de lectura, donde el dialogo y el intercambio de opiniones es la esencia de estas iniciativas.

Otra de las causas, que entendemos fundamentales, del éxito de *La calma lectora* es su permanente actualización. En el año 2010 se escribieron 59 post, en 2011 aumentaron hasta llegar a 70, en 2012 se contabilizan 55 y, en 2013 volvieron superarse las 60 entradas anuales.

Finalmente, cuentan con un espacio denominado "Punto de encuentro" donde los lectores aprovechan para sugerir próximas lecturas para el club, eventos y noticias relacionadas con la literatura.

La última iniciativa seleccionada es el blog *¿Qué he hecho yo para leer esto?* del club de lectura de la Biblioteca de la Universidad de La Rioja, puesto en marcha en octubre de 2011. Guarda ciertas similitudes con el anterior pues ambos comienzan a funcionar al tiempo que sus respectivos clubes de lectura.

Uno de los aciertos, tanto del blog como del club de lectura, son las lecturas que seleccionan. Como afirma Sáenz (2013), su objetivo es dotar al club de un "punto irreverente y desenfadado" e inciden en la idea de no ceñirse a ningún género en concreto, trabajando con todo tipo de lecturas: poesía, álbum ilustrado, microrrelatos, novela tradicional, novela gráfica y el cómic. Estos últimos reciben una atención especial por parte de los responsables, ya que cuentan con su propio espacio en el blog titulado "El cómic del mes", donde recomiendan obras de este género.

Las entradas de su blog, además de recoger la información habitual del club de lectura (información sobre la obra escogida para la lectura, materiales diversos sobre el autor, etc.), también se hacen eco de noticias culturales vinculadas, tanto de manera directa como indirecta, con el mundo de la literatura y que se desarrollan en Logroño o sus alrededores. De los blogs analizados, se trata, sin duda, del más activo, ya que solo en 2013 se han contabilizado un total de 101 entradas. Además, como las entradas del blog anteriormente descrito, destaca su capacidad de incluir en una misma entrada distintos recursos y herramientas, que enriquecen notablemente el contenido y su capacidad de atracción.

Otro de sus aciertos es que, en sus entradas, hacen uso de un lenguaje coloquial que resulta más cercano y apropiado para comunicar y conectar con el perfil de los lectores a los que va dirigido. Además, buscan crear conversaciones con sus lectores planteando preguntas directas sobre las lecturas.

Los dos blogs analizados se utilizan como plataforma de información para los miembros del club de lectura, aunque como hemos visto están abiertos a cualquier persona interesada en la lectura. Esta vinculación con el club de lectura y sus participantes hace

que su actividad sea mayor que la de otros blogs analizados. En ambos casos, sirven de lugar de encuentro virtual para los miembros del club de lectura, y se convierten en una herramienta que fomenta tanto la participación como el diálogo.

5.- Resultados

Las experiencias analizas a pesar de utilizar distintas herramientas, mantienen ciertos aspectos en común relativos a los elementos fundamentales de cualquier propuesta de animación: el mediador, las lecturas y los lectores.

a) El mediador[7]: observamos como en el entorno virtual su figura, en la mayoría de las ocasiones, adopta un rol expositivo, centrado en reseñar las lecturas y/o aportar información sobre los autores. Sólo, en ocasiones, adopta una posición reflexiva y son contadas las veces en las que se muestra como un agente proactivo que genera discusión o debate en torno a la lectura.

b)Los lectores: el objetivo común de todas las iniciativas analizadas es animar a leer a la comunidad universitaria a la cual pertenecen. Sin embargo, la utilización de medios sociales en internet hace posible que cualquier persona, vinculada o no a la universidad, pueda unirse a estas iniciativas y participar de forma activa. Si bien esta situación trae consigo un enriquecimiento de las experiencias, también dificulta enormemente la extracción de datos reales para analizar si realmente las experiencias llevadas a cabo están sirviendo para promocionar la lectura en el ámbito universitario. Tras analizar los comentarios de los lectores, hemos comprobado que un porcentaje muy elevado de las personas que participan son ya lectores y que se unen a estas experiencias virtuales porque están interesados en la lectura. Es interesante destacar que estos lectores no se dejan engañar por la novedad de las herramientas de la web social. Son exigentes, ya que premian con comentarios las entradas más personales y elaboradas y castigan con la indiferencia las que son simplemente expositivas, pues resultan menos atractivas.

c) Las lecturas: queremos destacar que hay una tendencia por parte de los responsables de estas iniciativas de recomendar textos de probada calidad literaria. Son lo que autores como Carreño (2012: 40) han denominado "rocas literarias", para referirse a aquellas "obras exigentes que demandan la complicidad del lector que tendrá que acercarse a ellas con el ánimo de saberse partícipe activo de una propuesta que necesita de él para cristalizarse". Las reseñas que se realizan suelen estar elaboradas de forma muy completa con información de la obra, del autor, del contexto de producción, etc. Además, se complementan con enlaces a otros recursos *on line* como vídeos, entrevistas con el autor, canciones, fotografías, etc. La actualización en los contenidos suele ser constante en la mayoría de los casos, no obstante, también hemos detectado experiencias en las que, pasado el *boom* del comienzo, se percibe un descenso en la dedicación por parte de sus responsables y la consiguiente pérdida de interés por parte de los lectores.

d) Las herramientas 2.0: La herramienta más generalizada y que mejores resultados genera son los blogs. Como afirma Calderón-Rehecho (2013: 14) "seguramente porque es una de las herramientas más flexibles, ya que permite redactar entradas de variada extensión, incluir multimedia, añadir etiquetas para clasificar, distribuir los contenidos en un calendario y recoger la interacción de los usuarios, espectadores, lectores". El trabajo de Sánchez-García, Lluch y del Río (2013) describe

7 Entendemos que la figura del mediador en estas plataformas está representada por los administradores de las distintas herramientas o espacios virtuales.

aquellos elementos más significativos empleados en el diseño de los blog literarios y en la distribución de sus contenidos. En este sentido, observamos cómo algunos elementos que resultan determinantes para el éxito de estas herramientas no están presentes en los blogs analizados. Algunos de estos blogs no cuentan con contadores de visitas y/o de seguidores, elementos que resultan fundamentales a la hora de determinar su rendimiento. Muchos de ellos tampoco cuentan con etiquetas que faciliten la organización del contenido y/o archivos que permitan organizar el contenido por fechas y, por tanto, facilitar el acceso a entradas antiguas.

6.- Reflexión final

Tradicionalmente la promoción de la lectura ha sido un servicio propio de las bibliotecas públicas y escolares, quedando relegado a un segundo plano en el ámbito universitario. Desde principios del siglo XXI, las bibliotecas universitarias españolas han comenzado a entender la lectura y su promoción como un servicio más, no sólo para los estudiantes sino para toda la comunidad universitaria. En este contexto se han comenzado a poner en marcha clubes de lectura, espacios de lectura y colecciones de ocio que intentan cubrir ese vacío que durante décadas ha estado presente en este tipo de bibliotecas.

Casi al mismo tiempo, la web 2.0 ha cautivado a los jóvenes y a los profesionales de las bibliotecas, viendo en ella una herramienta imprescindible de comunicación. Las bibliotecas en general y las universitarias en particular se han lanzado a crear perfiles, páginas, blogs, wikis, etc., en ocasiones, de manera intuitiva, sin una planificación previa. Como señala González-Fernández Villavicencio (2013), es imprescindible planificar los objetivos y diseñar las actividades que se van a llevar a cabo a través de la web social; pero, además, es todavía más importante diseñar un plan de marketing y establecer unos indicadores y métricas adecuadas para el seguimiento y el análisis de su uso.

En las experiencias analizadas se observa una gran dedicación por parte de sus administradores, pero escasa participación por parte de la comunidad universitaria. Por ello, consideramos que es imprescindible la evaluación sistemática y comparada de todas estas experiencias para determinar el cumplimiento real de los objetivos marcados, para elegir la plataforma que mejor se adapte a nuestras necesidades y a la de nuestro público, y para mantener la promoción de la lectura como una de las funciones de las bibliotecas universitarias.

Referencias

Alonso Arévalo, J. (24 de mayo de 2013). *1000 lectores compartiendo sus lecturas* [Mensaje en una lista de correos electrónicos]. Recuperado de http://goo.gl/Zio5gy

Biblioteca de la Universidad de Zaragoza (2012). *El índice Klout en las redes sociales de las bibliotecas universitarias españolas*. Recuperado de http://goo.gl/DS2MIg

Calderón-Rehecho, A. (2013). *Animación a la lectura en bibliotecas universitarias con el apoyo de las TIC*. Recuperado de http://eprints.rclis.org/19316/

González-Fernández-Villavicencio, N. (2013). Demostrar el valor de las bibliotecas en la web social. *Anuario ThinkEPI*, 7, 44-47. Recuperado de http://www.thinkepi.net/demostrar-el-valor-de-las-bibliotecas-en-la-web-social

Guerra Sánchez, O. y Barrera Luján, F. (19 de noviembre de 2009). *Entrevista sobre el Club de lectura de la Biblioteca de la ULPGC*. [Audio en podcast]. Recuperado de http://hdl.handle.net/10553/2737

Margaix Arnal, D. (2008). Lectura, universidad y recursos 2.0. *Educación y Biblioteca, 20*(165), 83-88. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/119535/1/EB20_N165_P83-88.pdf

Martín-Marichal, MC. (2013). *Las universidades y las bibliotecas universitarias españolas en las redes sociales*. Recuperado de http://hdl.handle.net/10553/10774

Sáenz, C. (2013) El club de lectura de la universidad de La Rioja. En M. Salcedo, (presentadora). (2 de octubre de 2013). *Aquí en la onda Rioja* [Audio en podcast]. Recuperado de http://www.ondacero.es/audios-online/emisoras/rioja/aqui-ondalarioja02102012_2012100200161.html

Sánchez-García, S, Lluch, G. y del Río, T. (2013). La lectura en la web 2.0. Estudio de caso: los blogs en el Reto Delirium, *@Tic, Revista d' Innovació Educativa*, *10*, 75-84. Recuperado de http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/ view/1783

Anexo: Ficha de análisis

Título	
Dirección web	
Institución / Biblitoeca responsable	
Objetivos	
Fecha de creación	
Responsables	
Autoría de los contenidos	
Vinculación con la biblioteca universitaria	
Tipo de información que recogen (análisis de las entradas y sus comentarios)	
Actualización	

El infinito de las palabras. Guía de lectura de *La vieja Iguazú*

Anaga Sánchez-Aponte, María Elche y Maricruz Carpintero
Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

Presentamos una guía de lectura dirigida a niños y niñas de Educación Primaria con el objetivo de potenciar su gusto por la lectura y colaborar en la construcción de los hábitos lectores a través de la poesía. Consideramos que la misma es un camino para llegar a construir lectores y atraer la atención de los niños para transportarlos a otras realidades sociales a partir de la fantasía de las palabras.

La guía de lectura *El infinito de las palabras* está elaborada a partir del texto de *La vieja Iguazú* (Gonzalo García, ilustradora Ana Cuevas). La vieja Iguazú es un relato en verso, tierno a la vez que realista y humorístico, de la vejez. Ganó la segunda edición del premio de poesía para niños "Luna de Aire" en el año 2004. A partir de este magnífico texto y de sus sugerentes ilustraciones se proponen diversas actividades a los niños para acercarse a la realidad de sus abuelos, comprender las diferencias generacionales y retomar el contexto cultural de los abuelos a través de recursos como canciones populares, cuentos tradicionales o adivinanzas; todo ello con carácter lúdico y aplicando las TIC para acercarnos más al mundo cotidiano de los niños.

Palabras clave:

Poesía, hábitos lectores, guía de lectura, animación lectora.

1.- Introducción

Entendiendo la poesía como un camino para llegar a construir lectores y atraer la atención de los niños, elaboramos una guía de lectura dirigida al público infantil con el objetivo de potenciar su gusto por la lectura. A partir de la fantasía de las palabras buscamos transportarlos a otras realidades sociales y colaborar en la construcción de los hábitos lectores.

2.- La poesía en la Educación Primaria (EP)

La poesía está íntimamente ligada a la infancia y constituye un material sugerente para trabajar en la escuela. Es, además, un excelente recurso didáctico para la mejora de las destrezas lingüísticas. Sin embargo, como afirma Cerrillo (2007), la escuela, muchas veces, se preocupa excesivamente por las normas y la precisión del lenguaje, dejando de lado el placer de la lectura y el disfrute de la música de la poesía.

La poesía tiene enormes posibilidades desde la Educación Primaria y a lo largo de toda la escolarización. Además de facilitar el desarrollo creativo (Sloan, 1991), la poesía infantil ofrece una lectura sencilla y aporta una visión original del mundo que permite a los primeros lectores disfrutar con ella y realizar su propia interpretación. Como afirman Selfa y Azevedo (2013, 56): "..., el trabajo con textos poéticos inculcará y fomentará en el estudiante el hábito y el placer de la lectura".

El marco legislativo educativo español reconoce la relevancia de la poesía, como podemos observar en la ordenación de la Enseñanza Primaria (Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio), que subraya de modo explícito la necesidad de trabajar el género literario poético en los ciclos de EP: "...hay que fomentar la comprensión, memorización y recitado de poemas con el ritmo, la pronunciación y la entonación adecuados" (BOE de 20 de julio de 2007, p. 31535). Manteniendo el objetivo que marcaba la LOGSE sobre la evaluación de la memorización de poemas, se ha introducido también la importancia de evaluar la comprensión, ya que sin comprender no podemos construir lectores ni desarrollar la competencia lectora. Es en esto en lo que pretendemos incidir con la elaboración de una guía de lectura para mediadores ya que, como afirma Pérez-Daza (2011), los maestros tienen que convertirse en los acompañantes de sus alumnos para introducirles en el mundo poético, para que disfruten de la poesía y reconozcan su valor. Con dicha guía queremos ofrecer una ayuda para facilitar el camino a los maestros. El objetivo de las actividades propuestas es poner a los alumnos en disposición de poder apreciar y valorar la poesía, que gocen de su lectura y aumenten la capacidad de interpretar la realidad a través de textos poéticos. Al mismo tiempo, aprovechamos las primeras lecturas para desarrollar la imaginación, captar los sentimientos y simular estados de ánimo, entrando en otros mundos figurados donde pueden aprender experiencias de vida bajo la protección de la ficción. Hemos estructurado las actividades de la guía para que pueda ser desarrollada en su totalidad en el aula, aprovechando en algunos casos los recursos educativos que nos ofrecen las TIC (pizarra digital), buscando acercar más la lectura al mundo cotidiano del día a día de los estudiantes.

Teniendo en cuenta la calidad literaria como primer criterio para la selección de poesía infantil (y de LIJ, en general), y como segundo, que el texto sea cercano a las emociones y experiencias del lector infantil (Cerrillo y Yubero, 2007), seleccionamos el texto de 'La vieja Iguazú', que además de cumplir ambas condiciones:

- Aproxima al estudiante a su entorno más cercano mediante versos sencillos; en este caso, al mundo de los mayores. La lectura conlleva imaginación, crear su propio relato con imágenes de los personajes, los contextos y las situaciones. Por eso, la lectura nos permite interpretar otras realidades, conocer emociones y sentimientos ajenos, relacionarnos con el mundo y con las personas que nos rodean.

- Tiene la potencialidad de motivar a los niños por la capacidad lúdica y atractiva que presenta, tanto el texto como las ilustraciones.
- Permite recurrir a los primeros contactos literarios y a la lírica popular de tradición infantil:
    - Canciones: donde poesía y música se dan la mano.
    - Retahílas y frases reiterativas: buscando la propia musicalidad del lenguaje.
    - Adivinanzas: producto del ingenio y que pone a prueba la creatividad y lucidez.
    - Dibujos: permiten desarrollar la imaginación y la interpretación del lector infantil.
    - Escritura de poemas: ayudan a incrementar la familiaridad con este género y potencian la comprensión, la creatividad y ayudan a representar la realidad.
    - Caligrama: descubre la capacidad de jugar con el lenguaje.
- Transmite los sentimientos, las emociones y las vivencias de los personajes.

3.- Guía de lectura: *El infinito de las palabras*

La guía de lectura *El infinito de las palabras* está elaborada a partir del texto *La vieja Iguazú* (Gonzalo García, ilustradora Ana Cuevas). La vieja Iguazú es un relato en verso, tierno a la vez que realista y humorístico, de la vejez. Ganó la segunda edición del premio de poesía para niños "Luna de Aire" en 2004. Este premio es organizado por el CEPLI (Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil) de la Universidad de Castilla- La Mancha, desde 2003.

La guía de lectura es un instrumento que debe manejar el mediador para adaptarla al contexto en el que viven los potenciales lectores (niños a partir de 6 años) con el fin de acercarles a la lectura y conseguir que se ilusionen a través del disfrute de la lectura y el juego con las obras infantiles. Sólo mediante esta implicación de una figura mediadora los niños adoptaran la lectura como un tesoro propio, ya que el éxito de la tarea depende de la magia que consiga otorgar ésta a las actividades.

En las primeras páginas hacemos una breve aproximación a la biografía del autor y la ilustradora e incluimos una explicación sobre el título de la obra recogida en el blog personal del autor:

> *Pensé que a veces las abuelas se sueltan a contarnos cuentos admirables con la misma fuerza de las cascadas, de las cataratas. Son como un chorro mágico de palabras, una lluvia que hace que las escuchemos con la boca abierta, admirados. Y ya sabéis que las de Iguazú son, en concreto, unas cataratas.* (http://darabuc.wordpress.com/)

A partir de este magnífico texto y de sus sugerentes ilustraciones se proponen diversas actividades estructuradas en tres etapas: antes, durante y después de la lectura.

Las actividades que se realizan antes de la lectura tienen como objetivo activar el conocimiento previo sobre lo que se va a leer, establecer predicciones sobre el texto, fomentar preguntas sobre el texto, etc. En esta etapa buscamos despertar el interés del niño hacia la lectura de la obra, antes de tener contacto con ella. Pensamos en dos sencillas actividades con las cuales buscamos desarrollar su imaginación y creatividad a través de un acercamiento al personaje principal de la obra. En la primera actividad proponemos al mediador leer a los niños el fragmento que aparece en la página 8, en el que se describe a la vieja Iguazú como "una vieja revieja, rota, rota, muy cascada" e invitarles hacer un dibujo de la misma. En la segunda actividad la propuesta consiste en, a partir de un breve listado de nombres, diferenciar aquellos propios de otra época de los que son más empleados en la época actual.

ACTIVIDAD 1: LA VIEJA IGUAZÚ

El libro que vamos a leer tiene como protagonista a la vieja Iguazú. El mediador les leerá a los niños la descripción de la vieja Iguazú (p.8) y les propondrá que hagan un dibujo de la misma.

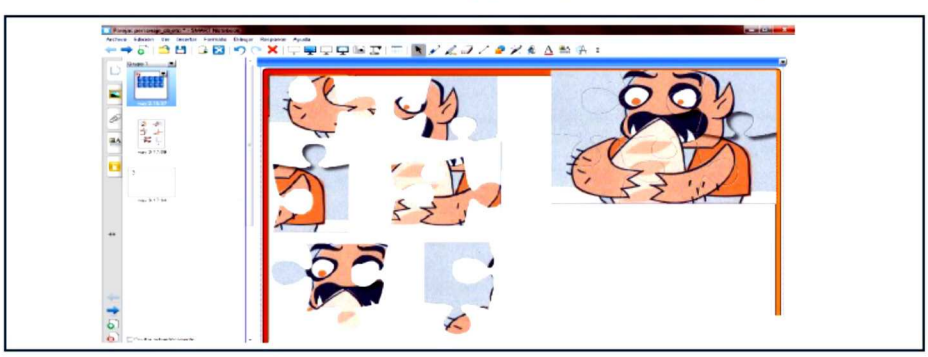
" Un piececito y el otro, y el bastón,
se va acercando la vieja.
Es una vieja revieja,
rota, rota,
muy cascada."

A continuación, comienza el contacto entre el niño y la obra. Nos situamos en las actividades durante la lectura, que dividimos en cinco sesiones agrupando las páginas de los diferentes bloques de la obra. En este punto, lo que buscamos es favorecer el acceso a la comprensión: lectura individual o silenciosa, formular predicciones sobre el texto que se está leyendo, hacerse preguntas sobre lo que se está leyendo, aclarar posibles dudas acerca del texto, resumir ideas del texto, etc.. Por ejemplo, proponemos que el mediador recurra a diferentes juegos de palabras o personajes y objetos que aparecen en la obra para que los niños los identifiquen y puedan trabajar a partir de ello. En algunas de las actividades proponemos al mediador aprovechar los recursos disponibles en el aula, como es la pizarra digital, para así aplicar las TIC con el objetivo de acercarnos más al mundo cotidiano de los niños.

ACTIVIDAD 5: MIRA AL OGRO

La vieja Iguazú tiene cuentos para todos. El mediador propondrá a los niños que identifiquen a uno de los personajes. Para facilitar la tarea, les dará la descripción y las piezas del puzle para construirlo (CD pizarra interactiva).

" Cara horripilante, manos de gigante y tripa de hormiguita".

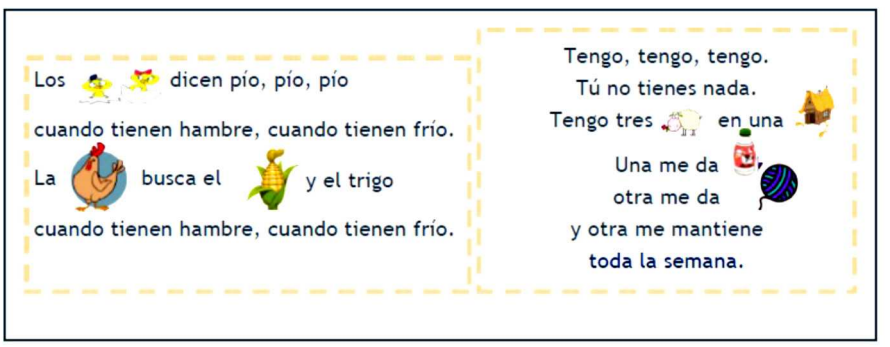


De manera simultánea, el mediador podrá hacer que los niños se acerquen a la realidad de sus abuelos y que comprendan las diferencias generacionales a través de, por ejemplo, proponerles que narren una historia que sepan de sus abuelos cuando eran niños, o que expliquen qué les gustaría contar a sus propios nietos cuando sean abuelos. También buscamos retomar el contexto cultural de los abuelos a través de recursos como canciones populares, cuentos tradicionales o adivinanzas.

ACTIVIDAD 11: LAS CANCIONES DE LA ABUELA

La vieja Iguazú se sabía todas las palabras y todos los cuentos. Las personas mayores conocen muchas canciones.

El mediador puede proponer a los niños que reconozcan y completen, entre todos, las siguientes canciones de tradición oral. Luego, pueden cantarlas juntos.



En la última etapa, después de la lectura, proponemos dos actividades: la primera está pensada para que el mediador pueda comprobar si los niños han identificado la idea principal y en la segunda aprovechamos el premio que fue otorgado a la obra para que el mediador construya su propio concurso de poesía infantil *Luna de aire*, haciendo uso de la misma para desarrollar la creatividad, la crítica, la afectividad, etc. Para captar la atención de los niños en esta última tarea y reforzar su satisfacción con el trabajo realizado en la guía de lectura, proponemos al mediador nombrar al niño ganador "El pequeño Iguazú".

Por último, trasladamos al mediador la posibilidad de contar con dos actividades comodín como alternativa a alguna de las que se proponen en el desarrollo de las diferentes etapas o como complemento de alguna sesión de trabajo. En una de ellas aprovechamos el pseudónimo empleado por el autor para firmar sus obras: *Darabuc* (proveniente de la darabuca, un instrumento árabe por el que el autor siente especial atracción), para que el mediador proponga a los niños crear su propio pseudónimo relacionado con sus gustos o intereses.

Para cerrar la guía, hacemos una serie de propuestas de obras infantiles relacionadas con el mundo de la vejez con el objetivo de animar a los niños en su desarrollo lector. Por ejemplo, incluimos algunas como: *Yo, Ming* (Clotilde Bernos), *El barco del abuelo* (Michael Catchpool), *El monstruo* (Daniel Martín), *Un pasito y...otro pasito* (Tomie de Paola), *Mi miel, mi dulzura* (Michael Piquemal) y *Te echo de menos* (Paul Verrept). Por último, incluimos una poesía en la última página titulada *Mi abuela es un hada* de la autora Gloria Fuertes, que escribía poesía infantil y juvenil en su sentido más libre y sencillo, jugando con el lenguaje como jugaría un niño con el fin de llevar a los mismos a un mundo de fantasía y provocarles la diversión.

Presentamos esta guía de lectura como una herramienta de trabajo para los maestros y padres que quieran compartir con los más pequeños la literatura infantil y convertirla en un placer, un juego y un estímulo esencial para su desarrollo. Esperamos transmitir la importancia trabajar la comprensión lectora, que es un factor fundamental para alcanzar las competencias básicas.

Referencias

Cerrillo, P. C. (2007). El archivo de la memoria. El Cancionero Infantil en la escuela. *Educación y Biblioteca, 160*, 78-81.

Cerrillo, P.C. y Yubero, S. (2007). Qué leer y en qué momento. En P.C. Cerrilo y S. Yubero (Coords.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 285-292). Cuenca: CEPLI/SM (2ª ed.).

Pérez-Daza, M. A. (2011). Posturas y estrategias sobre la poesía en el aula. *Innovación y Experiencias Educativas, 38*. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_38/MIGUEL_ANGEL_PEREZ_DAZA_02.pdf

Selfa, M. y Azevedo, F. (2013). Poesía en castellano para la Educación Primaria: algunas secuencias prácticas de trabajo con textos poéticos. *Ocnos, 10*, 55-69.

Sloan, G. D. (1991). *The child as critic. Teaching literature in elementary and middle schools.* New York-London: Teachers College Press.

Bibliotecarios y logopedas: un reencuentro con la lectura

Mónica Ayuso Ribó* y Susana Ruiz Guisado**
**Centre Psicopedagògic Ludus, **Biblioteca de Palafrugell*

Resumen

El Centre Psicopedagògic Ludus y la Biblioteca de Palafrugell unen esfuerzos para conseguir un objetivo común, mejorar la habilidad lectora de los niños. La comunicación se centrará en el estudio de un caso, el de Marc. Analizamos el punto de partida, qué materiales han sido útiles, así como el método de trabajo durante las sesiones. El trabajo conjunto de una logopeda y una bibliotecaria para conseguir que Marc mejore su comprensión lectora y su expresión escrita sigue tres ejes: desarrollo de la capacidad lectora, de comprensión e interpretación de textos, el acceso a la información y al conocimiento como vía de integración en la Sociedad de la Información y la Comunicación y el desarrollo del gusto por la lectura. Desde el Centro Ludus y la Biblioteca de Palafrugell creemos que la afición a la lectura tiene que actuar por contagio, no por imposición. A base de confianza, paciencia, constancia y complicidad podemos hacer del libro un objeto cotidiano interesante. La animación a la lectura obtiene buenos resultados cuando se crea un clima favorable. La actitud afectiva y positiva de la logopeda y la bibliotecaria, una oferta de material y entorno adecuados ha permitido la consolidación de un vínculo afectivo y ha acabado dando como resultado una experiencia positiva para Marc, ya que su motivación, confianza, seguridad y autoestima han salido reforzadas.

Palabras clave:

Biblioteca, logopedia, intervención conjunta.

1.- Introducción

La comunicación bibliotecarios y logopedas: un reencuentro con la lectura es fruto de un proyecto de colaboración entre dos entidades, el Centre Psicopedagògic Ludus y la Biblioteca de Palafrugell, para dar una respuesta a una necesidad compartida por ambas entidades: mejorar la habilidad lectora de los niños. La comunicación se centrará en el estudio de un caso en concreto, el de Marc. Analizamos cual es el punto de partida, la metodología de trabajo así como aquellos materiales que han sido útiles.

Somos conscientes que los resultados que venimos a presentar es fruto de seis meses de trabajo y, por tanto, nos encontramos, prácticamente en los inicios del proyecto. Aún así, queremos compartir nuestra experiencia que ha resultado ser muy positiva.

1.1. Los inicios

El Centre Ludus trabaja con niños que presentan dificultades en el habla y en la lectura desde el año 1996 en Palafrugell. Por su parte, la Biblioteca de Palafrugell, es una entidad municipal adscrita al Sistema de Lectura Pública de la Generalitat de Catalunya. Siguiendo el Manifiesto de la UNESCO de biblioteca pública (1994) brinda acceso al conocimiento, la información y obras de imaginación a todos los miembros de la comunidad sin distinción de nacionalidad, edad, sexo, idioma o nivel de instrucción. Para ello, dispone de documentos que puedan satisfacer las necesidades informativas y formativas que permitan el desarrollo personal en todos y cada uno de nuestros usuarios, ofreciendo servicios y materiales específicos a aquellos usuarios que no puedan utilizar los servicios y materiales habituales.

En julio de 2012, la Fundació Pallach de Palafrugell organiza las Jornadas: "Lectura herramienta vital". Como logopeda se refuerza la idea de colaborar con la biblioteca para acceder y poner en práctica los materiales de "lectura fácil" entre sus usuarios y así intentar mejorar la habilidad lectora de aquellos niños y niñas que asisten al centro. Por su parte, la bibliotecaria ve esta colaboración como una buena oportunidad de trabajar con otra entidad por un mismo objetivo tal y como queda recogido en el *Manifiesto de la UNESCO de la biblioteca pública* (1994) y, a su vez, poder redactar el trabajo de investigación en el marco del segundo año del Máster del CEPLI.

Según el *Manifiesto de la UNESCO de la biblioteca pública (1994)* los servicios que ofrecen las bibliotecas se basan en la igualdad de acceso para todos, ofreciendo servicios y materiales específicos a aquellos usuarios que no puedan utilizar los servicios y materiales habituales. Así mismo se recoge en las *Directrices IFLA/UNESCO para el desarrollo del servicio de biblioteca pública (2001)*, las bibliotecas deberían disponer de documentos que pudieran satisfacer las necesidades informativas y formativas que permitan el desarrollo personal de todos y cada uno de sus usuarios. Es necesario que éstas hagan un esfuerzo por conocer las necesidades especiales de sus usuarios y se incremente el trabajo con instituciones y organismos.

En octubre de 2012 se inician los contactos y las primeras reuniones para establecer el marco del proyecto, los objetivos y la metodología.

2.- Objetivos

El Centre Ludus y la Biblioteca de Palafrugell comparten una serie de usuarios con unas necesidades específicas y deciden trabajar para conseguir un objetivo común: mejorar la habilidad lectora de los niños.

Así mismo, nos marcamos otros objetivos:

- Mejorar la comprensión lectora
- Mejorar la actitud del niño ante un libro

- Redescubrir la lectura y considerarla como un divertimiento más
- Socializar a los niños
- Mejorar los resultados académicos

3.- Metodología de trabajo

Logopeda y bibliotecaria se reúnen presencialmente cada quince días pero están en contacto en todo momento por correo electrónico. Durante estas reuniones la logopeda explica el perfil del niño, qué quiere trabajar con él, qué dificultades tiene, cuáles son sus gustos, etc...para que la bibliotecaria disponga de información útil y poder realizar una búsqueda personalizada de aquellos documentos que puedan satisfacer las necesidades de aquel niño en concreto.

Los libros seleccionados se prestan al Centre Ludus entregándoles una maleta viajera, la cual se depositará en el cofre de libros.

Durante la sesión, logopeda y niño, comparten el descubrimiento de las lecturas del cofre y la logopeda induce a una determinada lectura para trabajar con el niño.

Tal y como Teberosky (1999) apunta apostamos por los beneficios de una lectura conjunta. El hecho de compartir lecturas hace que se establezca el andamiaje de la futura alfabetización en el niño.

La logopeda trabajará conjuntamente con el niño la lectura y escritura a partir de tres ejes:

- El aprendizaje de la lectura como un desarrollo de la capacidad de leer, comprender e interpretar textos.
- El uso de la lectura para el aprendizaje. Desarrollar su capacidad para utilizar la lectura como una herramienta de acceso a la información y ampliación de conocimientos.
- El gusto por la lectura. Desarrollo del hábito lector y fomento la lectura. Reflexionar sobre lo que se ha leído y saberlo explicar oralmente o por escrito así como saber compartirlo.

Una de las tareas en las que la logopeda pone más hincapié es la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. Cooper (1986) expone que puesto que el proceso de inferencia se inicia antes de la lectura se tendrá que enseñar a leer cómo indicadores semánticos, títulos, subtítulos, epígrafes, negritas, esquemas, ilustraciones, etc, permiten formular hipótesis iniciales sobre el contenido del texto. Estas estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee sirven también para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión.

Las estrategias de regulación en la comprensión constan de cuatro actividades que se desarrollaron durante la lectura:

- Resumir: ¿qué es lo que acabo de leer?
- Clarificar: ¿Me ha quedado claro? (releer o discutir las partes poco claras)
- Preguntar: ¿Qué preguntas podría hacerme la logopeda sobre este material?
- Predecir: ¿Qué es lo más probable que suceda a continuación en este texto? (Hacer predicciones)

Enseñar a leer un texto narrativo implica que el lector reconozca los elementos que integran ese texto narrativo y a utilizar los elementos para comprender mejor el texto. La logopeda hace hincapié en que entiendan la estructura del texto teniendo en cuenta que los textos narrativos siguen un patrón secuencial de presentación, nudo y desenlace. En la estructura gramatical se incluyen el escenario, los personajes, el problema, la acción y resolución del problema y el tema.

Cada niño dispone de un carné de lectura. En él se apunta el título del libro, la fecha y el número de página. Este carné permite visualizar las lecturas que han trabajado durante las anteriores sesiones a la vez que refuerzan su autoestima al ver cuántos libros ha leído.

Una vez finalizada la lectura se realiza una valoración conjunta de la logopeda y la bibliotecaria en torno a diferentes aspectos del libro: el diseño del libro, legibilidad, contenido, valoración del niño, etc. Estos valores permiten recoger información útil entorno a esa lectura y ver si la selección ha sido correcta o si por el contrario hay que replantear la búsqueda. A su vez, esta información servirá para poder presentar esa lectura a otros posibles usuarios que compartan necesidades similares.

4.- El caso de Marc

Marc es un niño de 14 años. Actualmente cursa 3º ESO en el instituto público de Palafrugell, aunque debería estar cursando un curso superior.

Recibe una sesión de 45 minutos de logopedia a la semana en el Centro Ludus de Palafrugell. A parte, en el instituto, tiene adaptadas diferentes asignaturas: matemáticas, inglés, castellano y catalán, asistiendo a clases de apoyo donde el número de alumnos no supera los siete.

Su contexto familiar y red social no han favorecido el acercamiento a la lectura.

Desde los 7 años acude al Centro Ludus donde se le ha ayudado a trabajar el duelo por la muerte de su madre y diferentes aspectos relacionados con la lectoescritura.

En clase requiere la presencia del maestro y le cuesta aceptar y seguir las consignas grupales. Se descentra muy fácilmente. No tolera no cumplir con sus deberes, mostrándose muy responsable en su labor como estudiante.

Marc no se niega a leer en presencia de pequeños grupos pero sí que se muestra incómodo.

En cuanto a la comprensión lectora, si dispone de tiempo y no va con prisas, mejora los resultados. Puede relacionar la lectura a experiencias personales. Localiza palabras nuevas y pregunta su significado. Organiza el texto y resume en ideas lo que ha leído de manera conjunta en las sesiones con la logopeda.

El diagnóstico es que Marc presenta un trastorno secundario de lectura y escritura relacionado con un déficit: cognitivo y atencional.

- Alteración de adquisición y uso de morfemas gramaticales
- Pobreza semántica
- Conjugación escasa de formas verbales
- Construcción sintácticas muy simples, correspondiente a un nivel inferior a su edad
- Presenta poca tolerancia a la frustración.
- Dificultad para mantener una atención prolongada
- Léxico y recursos lingüísticos reducidos, insuficientes para su edad y nivel escolar

4.1. La metodología de trabajo en el caso de Marc

La necesidad de acercar a Marc a la lectura pasó por conocerlo previamente para poder afinar bien la selección de lecturas. Este acercamiento se produjo a partir de conversaciones con Marc, con la logopeda y con el tío de Marc, usuario activo de la Biblioteca de Palafrugell. Hubo que reenfocar las lecturas que le proporcionaríamos pues no se trataba de motivar para que leyese lo que quisiéramos que leyera sino conocer y pensar en lo que leía. El lector débil se caracteriza por una falta de referentes, desorientación, fragilidad y dificultad en la lectura. En este estudio no nos interesaba enfatizar el número de documentos

que Marc pudiera llegar a leer durante el periodo de investigación, sino lo verdaderamente importante era ver cómo evolucionaba en su formación como lector.

Según Aràmega y Gasol (2000) se pueden señalar ocho factores esenciales para crear hábitos de lectura en los niños:

- Espacio y tiempo adecuado para la lectura
- Diversidad de documentos
- Ambiente propicio
- Libertad para escoger el tipo de lectura
- Conversación y respeto hacia las opiniones de lo que se ha leído
- Respeto por el ritmo individual de lectura
- Calidad de los documentos
- Evaluación de las competencias individuales durante el proceso

Cada uno de estos aspectos se tuvo en cuenta a la hora de seleccionar propuestas de lectura para Marc junto con sus gustos, los temas que le motivaban y algunas de sus lecturas previas.

El método principal de obtención de datos consistió en unas fichas de elaboración propia donde se recogían aspectos relacionados con el diseño del libro, la legibilidad, el contenido y la valoración del niño. Dichos aspectos seguían las directrices marcadas por la Associació Lectura Fàcil, quien asesora a instituciones y editoriales en la elaboración de materiales de lectura fácil. Entendemos por materiales de lectura fácil "todos aquellos materiales de lectura-incluyendo los audiovisuales y multimedia- elaborados con especial cuidado para poder ser leídos y entendidos por personas que, por cualquier motivo, físico, psíquico o social, tienen dificultades lectoras o de comprensión" (Mayol y Salvador, 1999, 10). De esta manera quisimos recoger si los materiales facilitados a Marc, aún sin pertenecer expresamente a los llamados materiales de Lectura Fácil, seguían algunas de estas directrices.

A parte, se le pidió a Marc que hiciera un trabajo de reflexión más allá de si le había gustado o no el libro recomendado. Después de haber trabajado la lectura con la logopeda durante las diferentes sesiones se le pedía que realizara una exposición oral entorno a las inferencias que había realizado como resultado de la lectura. Este aspecto permitió ver la evolución de la comprensión así como fomentar una lectura crítica. No sólo es importante leer y escuchar sino entender correctamente lo que nos están comunicando, analizándolo, ubicándolo en un contexto, relacionándolo con otros puntos de vista y formándose una opinión propia.

Finalmente, se le pasó un pequeño cuestionario a Marc, para recoger su impresión después de estos seis meses de estudio.

5.- Propuesta de lecturas

Las primeras propuestas fueron: *L'illa del tresor* i *La volta al món en 80 dies*, guiada por el entusiasmo mostrado por la logopeda hacia los materiales de la colección Kalafate, la cual recoge clásicos de la literatura que siguen los criterios de Lectura Fácil. El objetivo de estas publicaciones de lectura fácil es presentar textos claros y fáciles de comprender apropiados para diferentes grupos de edad. Para alcanzar tales productos, el escritor/editor debe tener en cuenta el contenido, el vocabulario, las ilustraciones y la maquetación.

Nuestra primera sorpresa fue que a Marc le resultaba difícil y poco motivador. En vista de su rechazo decidimos cambiar la selección y comenzar por álbumes ilustrados infantiles.

Como a Marc muestra interés por la historia le ofrecimos el libro: *El pequeño hoplita* de la colección Mi primer, editado por Alfaguara. Nuevamente nos encontramos frente a un

rechazo. No quiso terminar el libro por falta de interés. Sí que le atrajeron en un principio las imágenes pero no fue capaz de conectar con la historia.

Días después la conversación con su tío en la Biblioteca nos aportó nueva información sobre los gustos de Marc, le gustan las construcciones. Esto llevó a pensar en el álbum infantil *La casa* de Roberto Innocenti y Patrick Lewis editado per Símbol editors. La lectura se desarrolló a lo largo de tres sesiones. El resultado de la lectura fue muy positivo. La logopeda destacó con gran entusiasmo como Marc fue capaz de entender algunas metáforas presentes en la obra y cómo relacionó el tema de la muerte, presente en el libro, con su propio duelo. La valoración de Marc es que le ha gustado mucho, no se ha aburrido en ningún momento y pide que le recomendemos más libros. Se produjo un cambio de actitud hacia mejor en Marc mostrándose interesado y entusiasmado por las futuras recomendaciones que le proporcionaríamos.

La siguiente recomendación fue *Croniñón* de Michael Gray editado por Corimax. Esta lectura la encontró muy fácil: "Lo que más me ha gustado es la historia y los dibujos. También cómo se ha espabilado el niño".

La cuarta recomendación fue el álbum ilustrado *El llibre, dins el llibre, dins el llibre*...de Jörg Müller. La lectura le resultó complicada de entender. Lo que más le llamó la atención fueron las láminas tridimensionales que se miraban con las gafas 3D. Lo que buscábamos con esta lectura era que Marc reflexionara en torno a cómo podemos entrar en una historia a través de la lectura. Aunque Marc dijo que le había gustado quizás no supimos cautivarle lo suficiente y se quedó con una lectura superficial sin profundizar en el tema.

La quinta recomendación fue *Imagina't una nit* de Sarah L. Tomson e ilustrado por Rob Gonsales editado por Juventud. Un libro para hacer volar la imaginación y despertarle la curiosidad. A partir de unas ilustraciones espectaculares se van recreando los diferentes sueños entrando en un universo nuevo. Lo que más le llamó la atención fueron las ilustraciones, como juega con los diferentes elementos de la casa con elementos presentes en la naturaleza. Lo que no me ha gustado es el color oscuro en el libro que parece que sea un libro de tristeza.

La sexta recomendación fue *El punto* de Peter H. Reynolds. La recomendación de este álbum ilustrado surge después de una conversación entre la logopeda y el psicólogo del centro de educación de Marc. Éste sugirió que las lecturas seleccionadas ofrecieran ciertos valores que Marc pudiera aplicar en su vida diaria. A partir de la lectura de El Punto pretendíamos conseguir reforzar la autoestima de Marc. En ocasiones piensa que es "inferior" a los demás, como le sucede al protagonista de la historia que no es capaz de dibujar nada cuando le propone la tarea la profesora. Pero si valoramos el esfuerzo, la autoestima del protagonista, al igual que Marc, se refuerza comportando una mejora en todo lo demás.

La historia le gustó, destacando que lo que más le gustó fue que el niño al principio no sabía dibujar, o creía que no sabía dibujar, pero al final descubre que sí sabe.

A partir de la lectura de Peter H. Reynolds le hicimos ver a Marc que con esfuerzo, constancia, optimismo todo se podía conseguir y, centrándonos en el tema de la lectura, le hicimos ver como poco a poco ha ido mejorando tanto la lectura, como la comprensión.

La séptima recomendación fue *Voces en el parque* de Anthony Browne. Con este libro pretendíamos ver los diferentes puntos de vista, como cada uno puede ver las cosas de manera diferente, pero que no por ello debemos imponer nuestro criterio sobre el resto, tal y como hace una de los cuatros protagonistas, la madre, sobreprotegiendo al hijo y no dejando que explore y conozca su alrededor. Queremos hacerle entender que él tiene su propia opinión, su propio punto de perspectiva y que no debe dejarse influenciar tanto por lo que le digan los amigos.

La octava recomendación, *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak.

Con esta historia la logopeda trabajó los cambios de humor, los enfados, las rabietas que podemos llegar a experimentar en algún momento y cómo debemos trabajar para que no nos afecten estos cambios de humor.

La novena recomendación fue *Siete ratones ciegos* de Ed Youg. La fábula nos presenta cómo analizar las cosas por partes sin tener en cuenta el todo se puede llegar a tener una visión distorsionada de la realidad. La moraleja ratonera que cierra la historia dice "Si sólo conoces por partes dirás siempre tonterías, si puedes ver el todo hablarás con sabiduría".

6.- Resultados

El caso de Marc es un ejemplo de aquellos niños que no han recibido estímulos lectores por parte de sus padres durante la infancia. Presenta ciertas dificultades en el reconocimiento de las palabras, en la comprensión y no presenta un hábito lector. Sus referentes en la lectura son muy vagos, por no decir, casi inexistentes y su actitud inicial respecto a la lectura era de rechazo y aburrimiento. Esta falta de estímulo familiar queda, en parte, compensada con el trabajo que se realiza desde el instituto, desde el Centre Ludus y desde la Biblioteca. Las tres entidades trabajamos para conseguir una mejoría en Marc respecto a la lectura y la escritura, cada una desde sus posibilidades y desde su ámbito de acción. Intentamos conseguir que mejore su competencia lectora para conseguir un aumento en el rendimiento académico, que se convierta en un aprendiz autónomo con capacidad para acceder a la información y al conocimiento y formarlo como buen lector, que goce y aprenda leyendo.

Desde que se inició el proyecto hemos presenciado un cambio de actitud en Marc. Se muestra mucho más comunicativo con todo el personal de la Biblioteca, más seguridad y mejora de su autoestima y se ha convertido en un usuario más activo en la Biblioteca, utilizando no sólo el servicio de préstamo, sino los ordenadores, asistiendo a actividades, participando en clases de inglés para jóvenes, etc.

De la misma manera, la logopeda, ve durante las sesiones una mejora en la habilidad lectora de Marc. Respeta los signos ortográficos y tiene una mejor comprensión de lo que lee.

7.- Conclusiones

Estamos de acuerdo con Teberosky (1999) al considerar que el primer campo para comenzar a inculcar el hábito de leer a un niño es la familia. Este participa de la actividad cultural que sus padres hacen en su casa. Tanto si ven leer o escribir a sus padres, los hijos crecen con ese ambiente. Es en este marco cotidiano del contexto familiar donde encontramos estrategias de enseñanza de los adultos de apego respecto a los pequeños. Los adultos (padres, hermanos, abuelos, etc.) en su afán por socializar a los niños y niñas, ocupan gran parte de su tiempo en realizar actividades compartidas a partir de las cuales consiguen que los pequeños adquieran el habla y aprendan de los objetos que les rodean. Una de esas actividades, vinculada con la adquisición lingüística, es la lectura conjunta de cuentos. En esta lectura conjunta intervienen los siguientes factores: un diálogo compartido, comentar el valor de los dibujos que ilustran los cuentos y las particularidades cognitivo-referenciales que implica esta tarea en el conocimiento humano.

Pero, ¿qué pasa con esos niños que crecen en un ambiente familiar poco favorable como es el caso de Marc? La escuela debería servir de compensación social, consolidando y afianzando cada una de las destrezas relacionadas con la lectura y la escritura. La realidad es otra. Uno de los problemas que parece tener el sistema educativo español es que el alumnado no sabe leer. Los resultados relacionados con la comprensión lectora evaluados en el informe PISA muestran como un elevado número de estudiantes (tanto de primaria como secundaria) no entienden lo que leen.

A parte, hay que añadir un bajo índice de hábito lector, tan solo un 55,7% de la población española dice que tiene un hábito lector consolidado. Un estudio del Consell Català de Llibres per a Infants i Joves (CCLIJ) indica que, aunque los alumnos escolarizados leen habitualmente, una vez finalizado el vínculo con la escuela, el hábito lector cae en picado. A parte destaca el gran número de jóvenes que declaran que leen por obligación y no por placer. Creemos que existe una correlación entre lectura y éxito escolar, pues implica que no podrá llevar el ritmo de sus compañeros en el instituto, podría llegar a no acabar sus estudios, ver muy limitadas las posibilidades laborales y tener muchas dificultades para desarrollarse como ciudadano y ejercer sus derechos.

El caso de Marc es un ejemplo de aquellos niños que no han recibido estímulos lectores por parte de sus padres durante la infancia. Presenta ciertas dificultades en el reconocimiento de las palabras, en la comprensión y no presenta un hábito lector. Sus referentes en la lectura son muy vagos, por no decir, casi inexistentes y su actitud inicial respecto a la lectura era de rechazo y aburrimiento. Esta falta de estímulo familiar queda, en parte, compensada con el trabajo que se realiza desde el instituto, desde el Centre Ludus y desde la Biblioteca. Las tres entidades trabajamos para conseguir una mejoría en Marc respecto a la lectura y la escritura, cada una desde sus posibilidades y desde su ámbito de acción. Intentamos conseguir que mejore su competencia lectora para conseguir un aumento en el rendimiento académico, que se convierta en un aprendiz autónomo con capacidad para acceder a la información y al conocimiento y formarlo como buen lector, que goce y aprenda leyendo.

Cantero y otros (2002) comentan que la lectura es el medio a través del cual se adquieren muchos de los conocimientos de nuestra formación personal y como individuos sociales. Cada una de las lecturas que realizamos tiene una finalidad, intención u objetivo, ya sea lúdico o funcional, que el lector determina o asume en cada situación. A través de la lectura se adquieren ciertas competencias lingüísticas y habilidades que hacen que sea aún más importante.

De igual modo Charmeux (1992), en su obra *Cómo fomentar los hábitos de lectura*, distingue dos clases de lectura: la lectura funcional y la lectura de placer. A partir de la lectura funcional los lectores obtienen información, pueden resolver un problema o solventar una situación. Mediante la segunda lectura, de placer, se lee para divertirse, pasar el rato o explorar nuevos mundos. El lector se deja llevar sin ningún propósito concreto que no sea el puro placer de sumergirse en un libro.

Desde el Centro Ludus y la Biblioteca de Palafrugell creemos que la afición a leer ha de actuar por contagio no por imposición. Debemos buscar una complicidad con Marc. Somos conscientes que no existen recetas milagrosas para contagiar el gusto por la lectura, pero a base de confianza, paciencia, constancia y complicidad podemos hacer del libro un objeto cotidiano interesante. La animación a la lectura obtendrá buenos resultados cuando creemos un clima favorable a la lectura. La actitud afectiva y positiva de la logopeda y la bibliotecaria, una oferta de material y entorno adecuados permitirán que el hábito de la lectura nazca en Marc, surgiendo en él ese deseo de leer. Muestra de ello es el gran cambio de actitud que hemos notado a lo largo de estos seis meses en Marc. El fuerte rechazo que mostró frente a las primeras lecturas de la colección Lectura Fácil, hizo que nos replanteásemos un cambio de estrategia. Los dos títulos que escogimos de esta colección, pensando que podrían resultar atractivos para Marc, resultaron ser nuestro primer gran fracaso. Clásicos juveniles adaptados resultaron ser demasiado complicados para Marc. Mostró problemas con el vocabulario, con la comprensión de lo que leía, hasta el punto de pedir no seguir con aquella lectura. Fue entonces cuando cambiamos los criterios de selección de lecturas, dejando a un lado momentáneamente esta colección, para pasar a álbumes. Si afianzábamos la base, Marc notaría una mejoría a medida que avanzaban las lecturas y su autoestima subiría.

Apostamos por el formato uno a uno. Creemos que este formato permite trabajar la lectura de manera individualizada e intensiva, poniendo en práctica múltiples estrategias. Estamos convencidas que es un formato muy potente, pues permite que la logopeda actúe con un rol de mentor y referente muy positivo: guía, acompaña, entusiasma, apoya y enseña a Marc.

Este trabajo se ha basado en una relación de proximidad en el que se ha ido forjando una relación de aprecio, afecto y reconocimiento. Fruto de ello ha permitido la consolidación de un vínculo afectivo y ha acabado dando como resultado una experiencia positiva para Marc puesto que su motivación, confianza, seguridad y autoestima han salido reforzados.

En definitiva, un formato idóneo para el aprendizaje y refuerzo de la lectura pero también para cuestiones de crecimiento personal y social.

Si conseguimos que los niños del Centre Ludus, y en este caso en particular Marc, adquieran un hábito lector conseguiremos un aumento en el rendimiento escolar, una mejoría en la expresión escrita, un aumento de los conocimientos generales, comprensión de otras culturas tan presentes en nuestro municipio, así como una mejoría en la toma de decisiones. Somos conscientes que este trabajo sólo recoge seis meses de colaboración y sería muy aventurado asegurar que ha sido todo un éxito. Pero sí que creemos que vamos por buen camino. Por esa razón continuaremos trabajando en la misma línea por Marc y por los demás niños que asisten al Centre Ludus.

Referencias

Bayard. (2012). *L'aventura de la lectura*. Recuperado de http://www.xtec.cat/centres/c5004243/web/quefem11/aventuralectura.pdf

Casals, I. (2006). La lectura fácil en las bibliotecas públicas. *La Biblioteca Pública, Espacio Ciudadano,* 41-48. Recuperado de http://travesia.mcu.es/portalnb/jspui/bitstream/10421/605/1/com_38.pdf

Cerrillo, P. (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha.

Cantero, F. J. et al. (2002). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional.

Charmeux, E. (1992). *Cómo fomentar los hábitos de lectura*. Barcelona: CEAC.

Clemente, M. (1997). ¿Aprendemos a leer como aprendemos a hablar? Algunas objeciones al lenguaje integrado. *Cultura y Educación, 6/7,* 207-222.

Clemente, R. (1998). La adquisición lingüística y los inicios lectores en el hogar: la tarea de mirar cuentos con adultos de apego. *Cultura y Educación, 11/12,* 127-142.

Clemente, M. (1999). *La Enseñanza de la lectura: enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.

Comes, G. (2008). *Iguals i diferents. Els llibres i l'alumnat amb discapacitat*. Recuperado de http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/004e23cc-6a4c-4cca-8532-5ce65e213c9c/igualsidiferents.pdf

Comes, G. (2003). *Lectura y libros para alumnos con necesidades especiales*. Barcelona: CEAC.

Cooper, D. J. (1986). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.

Massísimo, A. y Mayol, C. (2012). *Directrius per a materials de lectura fácil*. Barcelona: Col·legi Oficial de Bibliotecaris- Documentalistes de Catalunya. Recuperado de http://www.cobdc.org/pdf.html

Fernandez, D. (2009). *L'illa del tresor.* Barcelona: Castellnou.

Gasol, A. y Arànega, M. (2000). *Descubrir el placer de la lectura. Lectura y motivación lectora.* Barcelona: Edebé.

Girbés, J. (2012). *El mètode definitiu per tenir fills lectors. Consells i receptes miraculoses que garanteixen l'èxit escolar.* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

IFLA. (1994). Manifiesto de la UNESCO a favor de las Bibliotecas Públicas. Recuperado de http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/libraman_es.html

IFLA. (2001). Directrices IFLA/UNESCO para el desarrollo del servicio de bibliotecas públicas. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001246/124654s.pdf

International Reading Association y National Association for the Education of Young Children. (1998). Learning to Read and Write. Developmentally Appropriate Practices for Young Children. *The Reading Teacher 52*(2), 193-216.

Lluch, G. (2012). *Comportamiento lector y hábitos de lectura. Una comparación de resultados en algunos países de América Latina*. Recuperado de http://www.cerlalc.org/files/tabinterno/33c91d_Comportamiento_Lector.pdf

Marquez, E. (2009). Una experiencia de mediación de lectura, para "otros lectores"...*Revista Legenda, 13*(10), 102-103. Recuperado de http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/595/752

Mayol, C. y Salvador, E. (1999). *Materials de lectura-fàcil: Anàlisi, directrius i proposta per a elaborar aquests materials a Catalunya.* Barcelona: FUS, Grup de Fundacions.

Mayol, C. (2003). Concepto de lectura fácil y tipología de usuarios. *Educación y Biblioteca, 136,* 76-80.

Mayol, C. (1998). Lectores con discapacidades físicas y mentales. *Educación y Biblioteca, 87,* 32-42. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/115281/1/EB10_N087_P32-42.pdf

Peronard, M. y Crespo, N. (2002). Com conceben la lectura els infants que aprenen a llegir?. *Didàctica de la Llengua i de la Literatura, 26,* 105-121.

Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación, núm. extraordinario,* 121-138.

PISA (2009). *Programa para la evaluación de alumnos de la OCDE: informe español*. Recuperado de http://iaqse.caib.es/documents/aval2009-10/pisa2009-informe-espanol.pdf

Platovsky, C. (2012). *¿Qué leer en las escuelas?: Una mirada desde el Currículum.* Recuperado de http://www.leechilelee.cl/recursos/ponencias-mesa-que-leer-en-la-escuela-seminario-que-leer-como-leer

Riera, C. (2012). *Afició lectora: el camí de l'èxit escolar.* Recuperado de http://www.ara.cat/especials/femeducacio/Aficio-lectora-cami-lexit-escolar_0_605939520.html

Rincón, A. (2012). *Competències lectores i èxit escolar.* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Ros, R. (2008). La lectura, una competencia social. *Clij, 215,* 82.

Sarto, M. (1998). *Animación a la lectura con nuevas estrategias.* Madrid: SM.

Silvestre, N y Capo, R. M. (2004). La lectura fàcil a les biblioteques catalanes. *Ítem: revista de Biblioteconomia i Documentació, 36*, 57-77. Recuperado de http://www.raco.cat/index.php/Item/article/view/22614/22448

Solé, I. (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora.* Barcelona: Ediciones CEAC.

Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura.* Barcelona: Graó.

Solé, I. (1999). El problema de llegir. *Perspectiva Escolar, 239,* 9-18.

Solé, I. y Teberosky, A. (1999). *Psicopedagogia de la lectura i de l'escriptura.* Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Solé, I. (2012). La comprensió lectora: una clau per a l'aprenentatge. *Debats d'Educació, 24*. Recuperado de *http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/548.pdf*

Vilagut, M. y Portell, J. (2005). Estudi d'hàbits lectors dels infants i joves a Catalunya. *III Congreso Ibérico de Literatura Infantil y Juvenil.* Recuperado de http://www.aepv.net/miniwebs/congresoLiteraturaInfantil/comunica/C18.%20ESTUDI.%20pdf.pdf

Corpus de lectura

Browne, A. (1999). *Voces en el parque.* México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Burgas, A. (2010). *La volta al món en 80 dies.* Barcelona: Castellnou.

Gay, M. (2001). *Croniñón.* Barcelona: Corimbo.

Innocenti, R. (2010). *La casa.* Sant Cugat del Vallès: Símbol.

Müller, J. (2002). *El llibre, dins el llibre, dins el llibre…* Barcelona: Serres.

Perez-Reverte, A. (2010). *El pequeño hoplita.* Madrid: Alfaguara.

Reynolds, Peter H. (2006). *El Punt.* Barcelona : Serres.

Sendak, M. (2009). *Donde viven los monstruos.* Madrid: Alfaguara.

Thompson, S. (2007). Imagina't una nit. *Barcelona: Joventut.*

Young, E. (2003). *Siete ratones ciegos.* Caracas: Ekare.

El libro infantil como pilar de la escuela inclusiva: la diversidad funcional a través de la alfabetización artística

Montserrat Pena Presas
Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

Desde siempre la lectura ha sido el pilar primordial para llevar a cabo la alfabetización de las personas. Más allá de esta utilidad inicial –y no por ello superflua- la lectura, y por ende los libros infantiles, constituyen una estación de tránsito hacia otros conocimientos y realidades en la etapa de la educación infantil. Por un lado, son parte implicada en el desarrollo de los elementos volitivos que permiten a los discentes dar rienda suelta a su creatividad, ya que contribuyen decisivamente a la educación de los sentimientos estéticos. Por el otro, la literatura infantil –como en general el arte literario, al trasladarnos a otros contextos- se erige en un puente que puede traspasar la realidad del individuo (normo)típico hacia otras realidades menos habituales, como la diversidad funcional, convirtiéndose en un elemento de cohesión social de primer orden.

Así, en una escuela que se pretenda inclusiva, la literatura infantil en las primeras edades debe ser también utilizada como un punto de encuentro entre las diferentes peculiaridades que conviven en el aula. El objetivo de este trabajo es, por lo tanto, analizar cómo determinados libros infantiles (como por ejemplo *El libro negro de los colores* o *El cazo de Lorenzo*) ayudan a las niñas y niños a mirar hacia la diversidad con libertad y sin prejuicios, contribuyendo así decisivamente tanto a su alfabetización artístico-cultural como a su educación en un mundo más plural y justo.

Palabras clave:

Lectura, educación artístico-cultural, diversidad funcional, literatura infantil.

"Muchas veces hace falta la acción imaginativa de los profesores para que [las personas] se den cuenta de que los jóvenes que ven de manera diferente (...) tienen también algo que decir acerca de cómo podrían ser las cosas si fueran de otro modo"

Maxine Green

1. Literatura infantil, puente hacia otras realidades

Desde siempre la lectura ha sido el pilar primordial para llevar a cabo la alfabetización básica de las personas. Más allá de esta utilidad inicial –y no por ello superflua–, la lectura, y por ende los libros infantiles, constituyen una estación de tránsito hacia otros conocimientos y realidades, por lo que se puede decir que el acto de leer (por nosotros mismos o acompañados) supone también una cierta alfabetización social. Para reconocer (situaciones, personas, peligros...) hay que conocer previamente, así que los libros dirigidos a las primeras edades nos brindan la oportunidad de iniciarnos en mundos que prácticamente todavía estamos aprendiendo a percibir.

Por un lado, estas obras con las que inicialmente toman contacto las niñas y los niños, son parte implicada en el desarrollo de los elementos volitivos que les permiten dar rienda suelta a su creatividad, ya que contribuyen a una primaria –pero imprescindible– educación de los sentimientos estéticos. Por el otro, la literatura infantil –como en general el arte literario, al trasladarnos a otros contextos– se erige en un puente que puede traspasar la estrecha realidad individual. En este caso, me interesa explorar el camino que ciertos libros, afortunadamente cada vez más abundantes en los últimos años, permiten a los lectores transitar desde una posición (normo)típica hacia otra realidad menos habitual, la de la diferencia. Porque además, como ha señalado T. Colomer (1999), los nuevos valores de la última literatura infantil –finales de los años setenta a la actualidad– han abordado la cuestión de enfrentar el dolor o la adversidad desde un multiperspectivismo que en no pocas ocasiones incluye también la diversidad funcional.

Quizás sea este concepto, el de diversidad funcional, uno de los términos que convenga aclarar, ya que su surgimiento es ciertamente reciente. Como idea, su origen remite al propio colectivo al que denomina y su pretensión principal es la emancipadora. Se pretende, pues, romper con las tradicionales categorías negativas en las que se acostumbra a clasificar a las personas con diversidad funcional: discapacitados (no capaces), minusválidos (menos válidos), etc., para hacer hincapié en que realizan las mismas funciones y tareas que *los demás* de una manera diferente y, en todo caso, *diversa*.

2. La diversidad funcional en la literatura infantil: una historia que viene de lejos

A pesar de que he señalado que son los libros infantiles últimos los que muestran muy variadas formas de enfrentarse a la diversidad funcional (y que es éste un concepto acuñado muy recientemente), la ficción para niñas y jóvenes siempre ha recogido personajes en los que la diferencia era el elemento conformador de los mismos, mostrando distintos grados de complejidad. Desde el autoextrañamiento de "El patito feo", con feliz resolución (el protagonista era quien no creía ser, por lo que sus *distinciones* se normalizan), a la imposibilidad de una movilidad *habitual* con destino trágico en "El soldadito de plomo" (tanto en el propio personaje del soldado, como en el de la bailarina, pues ambos corren la misma suerte). Quizás en la literatura infantil clásica, la ecuación que generalmente funcionaba era la siguiente: a mayor grado de diferencia, mayor grado de tragedia, entendiendo que la marginalización y la soledad de estos personajes supone el fracaso de cualquier sociedad. Así, la única salida válida que prácticamente les quedaba a estos caracteres era alcanzar una *normalidad* que se veía como única puerta para una pretendida y *anodina* felicidad. Otra opción posible sería la que aparece en *El jorobado de Nôtre-Dame,* texto de Víctor Hugo

que, si bien no fue concebido en un primer momento como lectura infantojuvenil, ha sido adaptado en numerosas ocasiones a las necesidades de estos lectores. Sin embargo, fue sin duda la transducción a cine de animación de la factoría Walt Disney en 1996, lo que consagró definitivamente a este texto clásico como una creación dirigida a niños y jóvenes. Quasimodo, al final de su historia, no tiene que renunciar o esconder su diferencia, pero no es hasta que se comporta como un verdadero héroe –librando a Esmeralda de la muerte y ayudando sin cesar a su amado Febo– cuando las continuas vejaciones a las que la sociedad lo expone dan paso a una aceptación generalizada. Cabe resaltar, entonces, que este acogimiento sólo se produce a partir del momento en el que el protagonista ha pasado una larga carrera de obstáculos.

He aquí la principal diferencia con la actual literatura infantil y juvenil que muestra la diversidad funcional: en ella habitualmente estos personajes ya no son abordados como seres al margen de, sino como partes de una sociedad que, si no los incluye, es ella misma –por sus innúmeras carencias– la que es señalada como responsable de que esto ocurra. En general, estos caracteres han pasado de estar en una incómoda diferencia que apenas se cuestionaba, a habitar una colectividad que se pinta como incompleta sin la diversidad funcional. Así, estos nuevos protagonistas de la diferencia, se enfrentarán a conflictos, pero sus conflictos serán tan universales –en el sentido de que pertenecerán a la sociedad que habitan– como los de otros personajes normotípicos. Valiéndonos del ejemplo más claro de entre los libros que analizaré, Lorenzo[1] arrastra su "cazo" (es decir, su diferencia) como otros caracteres arrastran sus pesares y sus preocupaciones, hasta que lo integra en su vida y ese cazo se convierte en una parte *normalizada* de su ser. Por poner un recurrente ejemplo en la literatura infantojuvenil de cariz realista: el proceso por el que pasa Lorenzo sería semejante al de un protagonista que se enfrenta con dolor a la separación de sus padres, hasta que adquiere la reflexión, madurez o ayuda necesaria para que ésta forme parte de su propia vida sin constituir una novedad imposible de sobrellevar.

3. La búsqueda de una escuela inclusiva a través de la literatura infantil

En el título del presente trabajo aparecen varios sintagmas cuya importancia es capital para el discurrir del mismo, pero cuyo valor ha variado en los últimos tiempos por lo recurrente –y a veces confuso– de su utilización. Por este motivo, aclararé lo que entiendo por escuela inclusiva, partiendo del trabajo de Esteve, Ruiz, Tena y Úbeda, que aunque con algunas contradicciones terminológicas[2], aluden a la misma como un espacio educativo que se rige por los principios de la igualdad, la cooperación y la solidaridad. Además, en ella se hace hincapié en la valoración de la diferencia y se entiende la misma como una oportunidad de enriquecimiento mutuo para todos los agentes de la sociedad.

Es precisamente por esa posibilidad de enriquecimiento mutuo que se establece entre personas normotípicas y personas con diversidad funcional, por lo que es tan importante que se consiga que, ya desde la primera infancia, la escuela sea inclusiva. Y ante un alumnado que todavía no ha adquirido la capacidad de leer, la profesora/el profesor, debe intentar ser agente del cambio valiéndose de los álbumes ilustrados, esos libros mágicos en los que cuenta tanto la ilustración, cada detalle visual, como cada letra y cada detalle gráfico. Porque valiéndose de esas dos poderosas armas, el profesorado podrá guiar y alentar a su alumnado a través de un proceso que Teresa Durán (2002, 42) ha denominado "leer visualmente" y que supone:

1 Protagonista de *El cazo de Lorenzo* (2010) de I. Carrier.

2 Suelen hablar de "deficiencias" a la hora de aludir a las personas con diversidad funcional.

> ...entender la relación comunicativa que se establece entre la representación de la realidad y la expresión de nuestra propia realidad. Quiere decir ver un personaje e identificarse con él mismo, implicarse afectivamente, saber si ríe o si llora, si corre o duerme. Porque este personaje hace lo mismo que nosotros, es como un hermano, parecido e independiente al mismo tiempo, y nos ayuda a considerar nuestra experiencia como una experiencia común, solidaria. Leer una imagen significa ser capaces de reconocernos en ella, de apropiarnos de las vivencias ajenas y de proyectar las nuestras en las de los demás.

Esta capacidad de leer visualmente se iría adquiriendo poco a poco, dependiendo del tiempo e ímpetu que las mediadoras y mediadores empleen en fomentarla. Debido a la posibilidad de "leer imágenes" podemos ponerle cara al otro, a la otra, a lo diferente, de manera que éste se hace más presente en nuestra realidad, siendo más palpable, convirtiéndose en una presencia permanente. De ahí, que la experiencia se convierta en solidaria, o en palabras de Maxine Green (2005, 69), de que surja una "reciprocidad activa", un paso previo al establecimiento de verdaderas comunidades.

Es por ello que los libros, y mayormente los álbumes ilustrados, que abordan la diversidad funcional se descubren como herramientas clave en la búsqueda y el establecimiento de una escuela verdaderamente inclusiva. En este sentido, la propuesta que plantearemos a continuación parte de su utilización en diferentes edades, con la intención de mostrar como el libro-álbum es una creación moldeable, en la que las ilustraciones no impiden, sino que más bien facilitan, la reflexión, por acercar –de muy diferentes maneras– al protagonista y sus retos y dificultades. Asimismo, las imágenes propiciarán que, a la vez de una alfabetización artística, se desarrolle así una no menos importante alfabetización social.

4. A modo de propuesta: tres libros sobre diversidad funcional para tres franjas etarias diferentes

En los todavía escasos, pero completos, materiales[3] que recopilan obras literarias dedicadas al público infantil y juvenil y relacionadas con esta cuestión, rápidamente se observa que la franja etaria de la educación infantil es la menos transitada por los libros que abordan este tema. El motivo parece responder a un cierto temor autorial a abordar una cuestión que se antoja complicada, compleja o simplemente dificultosa para un público que todavía no tiene acceso a la lectura por si solo y cuya comprensión de determinadas situaciones se tiende a minusvalorar. Sin embargo, la temática aumenta para el lector a partir de seis y siete años, multiplicándose –según lo esperado– en la literatura juvenil, el campo por excelencia del realismo de gestión de conflictos.

*4.1. Sentir para conocer. La invidencia a través de **El libro negro de los colores***

Gracias a una propuesta realmente original, basada en la impresión a dos únicas tintas (negro, en su gran mayoría, y blanco, la tipografía), este libro-álbum de Menena Cottin y Rosana Faría proporciona a todos los que podemos ver, una experiencia cercana a la que vive una persona invidente al no poder experimentar con el colorido de la naturaleza. Esta empatía es conseguida a través de unas ilustraciones que no usan la fuerza de la gama cromática, pero que resaltan por su simplicidad, su tamaño y su relieve. Es precisamente ese mismo relieve el que permite que las personas invidentes gocen de las ilustraciones y que el resto de lectoras y lectores se pongan en su lugar, porque *El libro negro de los colores* está dirigido a ambos públicos (como muestra también el hecho de que el texto se reproduzca tanto en castellano como en braille).

3 Me refiero a páginas como www.bibliodiversa.com (localizable en twitter como @bibliodiversia), discalibros.blogspot.com (se pueden seguir sus actualizaciones en @discalibros) o al material editado por la Fundación Germán Sánchez-Ruipérez (2007) que referencio en el apartado bibliográfico.

En general, la propuesta de la que parte esta obra –que podría ser utilizada con un público a partir de 3 o 4 años– se basa en la percepción, que es precisamente la herramienta de captación de la realidad que primero desarrollan los lactantes. Así, la combinación entre texto e ilustraciones, introduce al lector "convencional" en una suerte de sinestesia permanente, en la que los colores se captan por el olfato, el gusto y, por supuesto, el tacto. Todo esto se hace a través de Tomás, el personaje catalizador de todas estas sensaciones, ya que a él le agradan todos los colores porque "los oye, los huele, los toca y los saborea".

De esta manera tan poco dramática, tan efectiva y tan normalizada a la vez, el prelectorado –aunque también lectorado más experimentado con gusto por este tipo de obras y curiosidad suficiente–, puede imaginar la forma de percibir del otro, en este caso el invidente. La experiencia de probar la realidad de carecer de sentido de la vista, brinda a todos los receptores de esta obra la oportunidad de conocer más de cerca el mundo de la invidencia, sin estigmas, huyendo de ideas preconcebidas y sobre todo, dejando fluir una imaginación que se presenta como elemento indispensable a la hora de enfrentarse a este texto.

*4.2. Imaginar para incluir: la diversidad intelectual en **El cazo de Lorenzo***

Pocos álbumes han sabido reflejar con tanta clarividencia los retos a los que se enfrenta una persona con diversidad intelectual como *El cazo de Lorenzo,* un libro-álbum que –a través un medido lenguaje y unas sencillas ilustraciones– cuenta como, un día, al protagonista se le cayó un cazo en la cabeza y se vio obligado a llevarlo consigo para siempre. En la historia juega un papel fundamental la identificación de los lectores con el personaje principal, pues sus cualidades (su sensibilidad, su sentido artístico…) son reflejadas para contraponerlas a la extrañeza que a la mayoría de la gente le produce el conjunto de su personalidad. Sin embargo, es a través de la metáfora visual del cazo –que le supone un importante impedimento para desenvolverse con *normalidad* en muchos aspectos cotidianos, aunque en las ilustraciones se muestre, en concreto, la dificultad para subir escalera –, lo que facilita que la empatía entre carácter y público receptor se produzca rápidamente.

La tiranía del objeto que porta: "A Lorenzo le gustaría librarse de ese cazo, pero es imposible" (Carrier, 2010), propicia la soledad y el oscurantismo en el que se sumerge el protagonista. Las ilustraciones lo muestran aquí con el cazo en la cabeza, lo que constituye otra gran metáfora sobre la invisibilidad y el abandono que viven algunas personas con diversidad funcional en nuestra sociedad. Sin embargo, al revés de lo que ocurría en la literatura infantojuvenil de otros tiempos, de la segunda parte de la obra se puede deducir claramente cómo no es él quien debe adaptarse a la colectividad, sino que es la colectividad la que debe estar dispuesta a recibirlo con todas sus peculiaridades y a ofrecerle opciones. A través de la figura de una supuesta educadora, Lorenzo conocerá sus múltiples cualidades y sabrá sobrellevar el cazo. Este nunca desaparecerá, pero se incluirá en la realidad: en la suya propia y en la que atañe a toda la sociedad. Si continuásemos con la metáfora, diríamos que su cazo tiene ya cabida, pero no es necesario arrastrarlo.

Es justamente esta segunda parte del álbum la que muestra el poder de la imaginación: Lorenzo no usará el cazo únicamente como una pesada carga, sino como una ayuda que le facilite cruzar fronteras, trepar peldaños, jugar a ser quien realmente es. En realidad, esa maestra (el lector nunca llega a saber quién es realmente esa mujer, pero yo como lectora, lo he fabulado así) hace realidad la frase de Maxine Green que abre este trabajo: su acción imaginativa permite que veamos lo que tiene que expresar y aportar un niño que *ve* diferente. Y desde entonces somos nosotros, el lector a partir de seis años para el que es adecuado el álbum, los que ya no podemos mirar igual.

*4.3. Reflexionar para no marginar: la crudeza de la diferencia en **Juul***

El álbum ilustrado para la adolescencia es una creación artística que cuenta cada vez con más aceptación entre el público al que va dirigido en primera instancia y el lector adulto. Por este motivo, para abordar la cuestión de la marginación y el acoso que viven ciertas personas con diversidad funcional, *Juul* –un libro en el que se combinan fotografía y palabra– es un magnífico punto de partida. Hasta ahora, los dos ejemplos que hemos visto nos daban la oportunidad de ponernos en la piel de un niño invidente y otro con diversidad intelectual, pero el tratamiento de su diversidad se hacía desde la comprensión, desde la empatía, desde el *cuidado* (llámenlo didactismo, llámenlo *buenismo*) del que justamente son acusados, en no pocas ocasiones, los libros infantiles. No obstante, entrar en las páginas de *Juul* significa también acceder a otra realidad, una realidad que muestra la crueldad e incluso el horror al que pueden ser sometidas las personas con diversidad funcional (especialmente si aquello que los hace diferentes tiene que ver con el ámbito intelectual).

Así, el protagonista, una figura con apariencia humana –que en la mente de la receptora se convierte rápidamente en una persona– se irá deshumanizando paulatinamente: no porque él lo escoja, no porque él lo necesite, sino porque algunos lo humillan. Aquellos que le hacen creer que, cuando deje de tener tal o cual característica (orejas grandes, como tantos; ojos bizcos, como tantos otros...) dejarán de burlarse de él. Y poco a poco, el protagonista comenzará un proceso de desmembramiento externo e interno, que le irá convirtiéndose en alguien incapaz. Esta incapacidad será la peor de todas: Juul intentará, causándose numerosos daños, ser quien los otros quieren que sea sin conseguirlo. A la vez, también se convertirá en la persona que generó su verdadera incapacidad: la de no poder decidir por él mismo, la de dejarse ningunear.

El trabajo que los autores realizan con las estructuras de madera y que se plasma en las fotografías, contribuye especialmente a generar una sensación de angustia en el lector que va en aumento. Sin embargo, en el punto más trágico, cuando *Juul* ya sólo tiene cabeza y los otros niños lo habían abandonado, porque ni si quiera servía para pelota, de nuevo habita la esperanza. Una pequeña, Nora, lo acogerá en el cochecito de sus muñecas y le facilitará el apoyo, el cariño y la autonomía que necesita para aceptarse. Y aceptarse, en este caso, significa contar su propia historia en primera persona. Gracias a esta singularidad, *Juul* se convierte en una poderosa arma contra la marginación, al usar la reflexión derivada de la angustia interior de quien lee como singular aliada. La diferencia puede generar crudeza, pero para convertir esa crueldad en comprensión se hace precisa la aceptación de uno mismo, de un lado, y el respeto hacia las peculiaridades de los demás, del otro.

5. La imaginación al poder: cuando los libros pueden hacer del mundo un lugar mejor

Con el comentario de estas tres obras, dirigidas fundamentalmente a diferentes franjas etarias, se ha querido demostrar cómo, en una escuela que se sueñe inclusiva, la literatura infantil y juvenil debe ser utilizada como punto de encuentro entre las diferentes peculiaridades que conviven en el aula. Mostrando a nuestro alumnado estas creaciones, fomentamos la competencia lectora y la competencia artístico-cultural, pero sobre todo reforzamos la competencia social. Incluyendo desde los mundos de la literatura, la ilustración y la fotografía, promovemos un mundo más plural y más justo, al dotar de voz a las personas con diversidad funcional, al dejarnos imbuír por su visión, al permitirnos, en definitiva, sentir como ellas.

En todo este complicado proceso, que como se ha visto aúna diferentes habilidades, el fomento de la imaginación a través de estos álbumes juega un papel fundamental: la lectora, el espectador reconstruye en su cabeza más allá de lo que texto e imagen le muestran, cubriendo esos huecos de información únicamente con el poder de su inventiva. La

misma que nos permite ponernos en el lugar de aquellas, de aquellos, que nunca seremos. En este sentido, parece claro que sería preciso potenciar la imaginación desde la escuela para aplicarla a la vida, tal y como ha resaltado Greene (2005, 61):

> ...la recuperación de la imaginación puede en este caso aminorar la parálisis social de la que somos testigos en nuestro entorno y restablecer la sensación de que se puede hacer algo en nombre de la dignidad humana. Me refiero concretamente a una concepción de la imaginación que saque a relucir un interés ético, una preocupación relacionada cada vez más con esa comunidad que debería estar construyéndose y con los valores que le dan color y transcendencia.

Los libros infantiles que abordan la diversidad funcional, se posicionan como una gran puerta y ventana a la imaginación, al contribuír decisivamente a la construcción de comunidades inclusivas, o lo que es lo mismo, de comunidades regidas por la ética de que todas y todos –con nuestras semejanzas y diferencias– formamos parte de una sociedad que enriquecemos mutuamente.

Referencias

Carrier, I. (2010). *El cazo de Lorenzo.* Barcelona: Juventud.

Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual.* Madrid: Síntesis.

Cottin, M. y Faría, R. (2008). *El libro negro de los colores.* Barcelona: Libros del Zorro Rojo.

Duran, T. (2002). *Leer antes de leer.* Madrid: Anaya.

Esteve, F.M., Ruiz,O., Tena, S. y Úbeda, I. La escuela inclusiva. Consultado el día 14 de octubre, de http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi11/9.pdf

Fundación Germán-Sánchez Ruipérez (2007). *La discapacidad en la literatura infantil y juvenil.* Salamanca: Fundación Germán-Sánchez Ruipérez, Fundación CNSE, Servicio de Asuntos Sociales de la USAL.

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano.* Barcelona: Paidós.

Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social.* Barcelona: Graó.

Maeyer, G.D. y Vanmechelen, K. (2009). *Juul.* Salamanca: Lóguez.

Rodríguez Díaz, S. y Ferreira Miguel A.V. (2010). Diversidad funcional: sobre lo normal y lo patológico en torno a la condición social de la *dis*-capacidad. *Cuaderno de Relaciones Laborales, 28*(1), 151-172.

La formación de formadores: compromiso para una alfabetización digital universal, funcional y democrática

Ana Isabel Ponce Gea y David Verdú González
Universidad de Murcia

Resumen

La sociedad actual impone un paso de la alfabetización básica a la digital. A las necesidades tradicionales de uso de materiales impresos, para las que las habilidades lectoras y escritoras eran imprescindibles pero suficientes, se le unen ahora otra serie de competencias que han de ser desarrolladas para permitir el uso del material digital. Ante esta realidad, cabe plantearse la distancia existente entre el perfil de formadores y alumnos, y aquel que sería idóneo para la verdadera implantación de la alfabetización digital en la sociedad. Por una parte, los planes de estudio de educadores sociales y maestros, quienes están al comienzo de cualquier tipo de alfabetización, no muestran la unión de las distintas competencias que asegurarían la relación entre las TIC y la lectoescritura. Aunque podamos considerar que los alumnos de las primeras etapas educativas son nativos digitales, la utilización de los nuevos recursos no siempre implica un uso funcional desde la perspectiva alfabetizadora. A esto, se le une que no todo el alumnado tiene igual nivel de acceso tanto a los recursos físicos como a los contenidos digitales. De todo esto se extrae la necesidad última de dotación de recursos a los centros formativos, la mejora de la formación de los educadores y la garantía de que éstos combinen conocimientos y recursos en favor del uso funcional y democrático para una alfabetización digital de los nuevos ciudadanos, los cuales podrían disfrutar de la lectura tanto en los nuevos medios como en los materiales impresos.

Palabras clave:

Alfabetización, formadores, lectoescritura, TIC, competencias.

La alfabetización ha sido y es objeto de preocupación, no tan solo en el ámbito didáctico o, digamos, escolar; sino en la sociedad como conjunto.

Desde una perspectiva diacrónica, el interés social por ésta ha ido modificándose, que no disminuyendo, ante la necesidad de formar ciudadanos que, en un inicio, dominasen la lectoescritura como instrumento; y que, actualmente, sean capaces de *actualizar* dicha lectoescritura añadiéndole las capacidades propias de la era digital.

La certeza de que no hay Escuela sin alfabetización coloca al lenguaje en el centro de todo contenido en las distintas etapas educativas. El desarrollo del lenguaje se convierte así en la temática de mayor transversalidad de la Escuela, aún más en lo interno al área que nos es propia, y acaba por corroborar lo que Encabo Fernández y López Valero afirmaban y afirman en varios de sus artículos desde una perspectiva crítica y social:

> Consabido es que el éxito o fracaso escolar está basado en una serie de condicionantes entre los cuales se incluye la correcta adquisición de la competencia comunicativa y dentro de la misma, la lingüística. Para alcanzar dicha cualidad, es preciso, entre otras cuestiones, que el alumnado tenga un correcto acceso a la lecto-escritura y pueda desarrollarla de acuerdo con su ritmo de aprendizaje y sus posibilidades. Entre las múltiples actividades de relación que desempeñamos en nuestra vida, la lectura es sin duda una de las más importantes porque a través de ella tenemos acceso a muchos conocimientos, informaciones y valoraciones (1999, 64).

Es precisamente desde el acceso al conocimiento que la lectoescritura proporciona, desde donde se explica la definición de Martín Vegas (2009) de la lectura como comprensión y de la lectura como interacción -siguiendo, respectivamente, a Mendoza Fillola (1998) y Puente (2001)- , y que será imprescindible para la justificación de una alfabetización funcional como la que pretendemos.

Sin embargo, a la alfabetización que Carvin (en Loveless, 2003) denomina como *básica* -es decir, la habilidad de leer y escribir-, se han ido sumando los cambios sociales, los nuevos instrumentos que maneja la Escuela y las continuas necesidades que surgen de su uso.

La informática e Internet no son solo herramientas imprescindibles para la lectoescritura, dentro y fuera de la Escuela, sino que son la fuente que origina la mayor parte del conocimiento y el espacio donde el desarrollo e intercambio de dicho conocimiento tienen lugar. La *alfabetización digital* "supone no solo aprender a leer y escribir, sino también aprender los nuevos soportes y formatos, las nuevas codificaciones de la información multimedial, los nuevos procesos de lectura y de escritura que implican la imagen y el movimiento, la multimedialidad, pero también la hipertextualidad, así como otras habilidades y competencias" (Escofet y Rodríguez, 2005, 80-81).

Internet, con todo lo digital, ha dejado de considerarse una herramienta para convertirse en el escenario que docentes y discentes utilizan para su formación, sea ésta formal o informal; no, sin embargo, sin una gran diferencia provocada por lo meramente cronológico y que subraya la distancia entre el educador y sus educandos desde la perspectiva del uso y manejo de las TIC. Será este hecho de especial importancia para el análisis que en lo sucesivo nos proponemos realizar.

Por un lado, la necesidad de desarrollar en nuestros alumnos las competencias propias para una alfabetización digital es un hecho indiscutible. Por otro lado, somos nosotros, los formados y formadores de esta última generación, los que hemos de provocarlo. A este respecto, ¿posee el formador y sabe cómo enseñar las habilidades que se derivan de estas nuevas exigencias?

Siguiendo la interesante distinción que Monereo (2004) plantea, resulta sencillo considerar a los formadores en ejercicio hijos de una *cultura impresa*, que choca de frente con una nueva generación de *mentes virtuales*. Los alumnos, al contrario de los formadores, son nativos tecnológicos, para los que la multiplicidad de lenguajes es indisociable del conocimiento. Mientras, los formadores, originariamente de *mente letrada*, siguen siendo

responsables del acceso a la información y creación del conocimiento en su alumnado, obstaculizándoles el camino los déficits de su emigración tecnológica.

Y todo ello, todas las necesidades que podríamos denominar tecnológicas, lo habrán de conseguir sin olvidar los elementos que se distinguen como propios de este *neoalfabetismo,* con insuficiencia en las habilidades para la selección de la información, su comprensión e interpretación (Martín Vegas, 2009).

Los niveles educativos superiores tienen la responsabilidad de formar formadores preparados para los nuevos requerimientos, y que sean capaces de provocar la expansión social de una alfabetización funcional y para todos, sin olvidar que la funcionalidad implica "el uso de la alfabetización básica en diversos contextos y momentos, como rellenar un impreso, interpretar las señales de tráfico, entender un extracto bancario, etc." (Escofet y Rodríguez, 2005, 80). En resumen, los educadores hemos de presentarnos como capacitados para la formación de lectores, frente aquellos *leedores*, en palabras de Pedro Salinas, que tanto abundan ya en la sociedad (Martín Vegas, 2009).

Y al hablar de formadores, no solo hemos de ceñirnos al llamado 'educador social', ya que si atendemos a la definición que nos da De Oña (2005), este profesional es la persona capacitada que se encarga de realizar dos funciones: elabora una transformación crítica del valor educativo de la sociedad y sus elementos y, además, interviene con sujetos y comunidades de sujetos a los que ayuda a potenciar sus factores personales de desarrollo, a fin de facilitar su inclusión y participación crítica y activa en el medio en el que vive. Según este autor, el educador social es el mediador entre la persona, la sociedad y la cultura.

La vigente Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) distingue, entre los principios y fines de la educación, los siguientes:

a) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

b) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

c) La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida (Ley Orgánica de Educación. LOE, 2006).

Al margen de otros que igualmente contribuirían a igual fin, estos justifican desde ya las bases para la nueva alfabetización y las necesidades que de ella se derivan, que en este trabajo centraremos en la primera etapa educativa obligatoria, la Educación Primaria, como podríamos haberlo hecho en cualquier otra. Lo que pretendemos es, desde el inicio, poner de manifiesto que la denominación de maestro o docente, en esta etapa educativa, no implica el apartamiento del que es el papel del educador social, como un formador de ciudadanos. La educación social pretende una formación integral, interna y externa a la Escuela, y aunque el maestro también tenga mucho que decir.

La nueva realidad social que presenta la Sociedad de la Información (o de la Comunicación, de los Medios, etc.), como decíamos con anterioridad, hace que las TIC no sólo sean la fuente de la información, sino el medio por el que se enseña y se aprende. Como nos dice Pérez (2010), se hace necesaria una alfabetización para todos (docentes, educandos y ciudadanía) que rompa con la 'fractura digital', ya que las nuevas tecnologías posibilitan el acceso a grupos históricamente desfavorecidos, pues pueden adaptarse a las distintas necesidades personales y sociales.

Pero para que se haga un uso funcional de la información, las personas han de desarrollar una serie de habilidades que les permitan gestionar, seleccionar, analizar y reflexionar sobre la información. No sólo leerán y escribirán, sino que tendrán que ser capaces de utilizar los medios por los que se transmitirá la información.

Para ello, los nuevos sistemas educativos están basados en competencias, las cuales los alumnos han de adquirir, y por las cuales serán evaluados. En las aulas de Educación Primaria, los requisitos de la alfabetización digital deberían ser resultado de una transversalidad, que se intenta hacer real a a través de las competencias básicas: 'Comunicación lingüística', 'Competencia Social y ciudadana', y 'Competencia para el Tratamiento de la información y Competencia digital'.

Y es aquí donde cobra sentido la cuestión que planteaba anteriormente: ¿posee el formador y sabe cómo enseñar las habilidades que se derivan de estas nuevas exigencias?

Del estudio realizado por Prendes, Castañeda y Gutiérrez (2010) se podría entender que, aunque los actuales maestros en formación no sean considerados nativos digitales, sí tienen adquiridas las habilidades de las áreas que conformarían la competencia de un docente en el uso de las TIC; es decir, en su parte *técnica*, que es aquella que nos permite conocer los conocimientos y habilidades que poseen los docentes acerca de las TIC para un uso adecuado o eficiente de las mismas. De dicho trabajo se extrae que los futuros educadores conocen distintas aplicaciones informáticas, saben extraer información y cómo usar algunos de los dispositivos tecnológicos que podrían encontrar en las aulas. Pero, como podemos ver en la práctica, ese conocimiento no garantiza que en las aulas sepan transmitir a sus alumnos dichos conocimientos transversales para que puedan desarrollar las competencias necesarias.

Por lo tanto, los docentes del mañana han de conocer que la nueva alfabetización será digital, crítica e integradora, a través de una materia transversal, y que no se tratará solamente de posibilitar el acceso y enseñar el manejo de las TIC, sino una propuesta de alfabetización múltiple para todos, de educación para la vida como personas libres y responsables en la sociedad digital. Así también, la formación del profesorado deberá estar basada en conocer el potencial educativo de las TIC, tanto como recurso en el aula, así como fenómeno social fuera de ella. (Gutiérrez, 2007).

Los docentes de las primeras etapas educativas han de ser conscientes de que son mediadores sociales, que tienen en sus manos el poder para dar acceso a sus alumnos a la nueva era del conocimiento, intentando compensar posibles desigualdades que haya fuera de las aulas, con el objetivo de dar oportunidades de una participación igualitaria, democrática y crítica de todos sus alumnos.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2013b), en el curso 2011-2012, un 99% de los centros públicos de Educación Primaria de nuestro país disponía de conexión a Internet de algún tipo, y había un ordenador para cada 2,8 alumnos para tareas de enseñanza-aprendizaje. Aunque aún no se cumple el deseo de un ordenador por alumno, este dato es bastante alentador si comparamos con los datos del año 2006, en el que se promulgó la actual Ley Orgánica de Educación, en el que había un ordenador para cada 6,7 alumnos para dichas tareas. Estos datos nos muestran que se está trabajando en equipar a los centros en pro de facilitar a todos los alumnos el acceso a la información, por lo que aún se hace más importante la necesidad de que los docentes estén formados para garantizar la consecución de las competencias mencionadas para una alfabetización global y funcional por parte de sus alumnos.

En Gutiérrez (2007) se nos muestra el rechazo que hay dentro del mundo universitario a la integración de las TIC en la actividad profesional de los profesores, quienes llegan a ver la inclusión de planes de formación que las contemplen como una imposición de las autoridades educativas.

Tomando como ejemplo el plan de estudios de Graduado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia, tanto la educación por competencias, el aprendizaje significativo y el uso transversal de las TIC es un tema recurrente, en distintas áreas de aprendizaje, pero haciendo un repaso crítico, sólo existe una parte de una asignatura cuatrimestral dedicada al uso de las TIC. Ese bloque de contenidos revisa recursos que el docente podría utilizar para generar contenidos didácticos, pero en ningún momento se presta atención a las competencias que tienen los futuros docentes y/o en transmitir aquellas que deberán tener sus futuros alumnos para poder llegar a buen puerto en el deseo de compensar desigualdades y romper con la 'fractura/brecha digital' existente fuera de las aulas.

De todo esto podríamos deducir que aunque los futuros docentes conocen y utilizan las TIC, y dispondrían de medios que, aunque no sean los óptimos, podrían ser suficientes para potenciar el desarrollo de competencias en sus alumnos, existe un gran déficit en su formación para garantizar que sus alumnos puedan, en un futuro, no sólo conocer la tecnología, sino usarla de una manera funcional en la transmisión y recepción de mensajes a través de la lengua.

Según el INE (2013a), de los más de quince millones de viviendas en nuestro país que disponían de al menos un ordenador (un 73,9% de los hogares españoles habitados), en el año 2012, una tercera parte de ellas no tenía acceso a Internet. Como decíamos anteriormente, Internet no sólo se ha convertido en fuente de recursos, sino también en el medio utilizado por docentes y discentes para enseñar y/o aprender. Estos datos reflejan el punto de partida de los niños y niñas en nuestro país, ya que aún existe más de una cuarta parte de hogares que no tienen acceso a las TIC, y de entre los que disponen de algún tipo de ordenador, un tercio no accede a la red.

A todo lo expuesto se deberían unir los datos del estudio de Jaramillo (2005), en los que se refleja que el uso que se da en las aulas de Educación Primaria a las herramientas TIC se enfoca en transmitir conocimientos, reforzar aprendizajes y desarrollar destrezas para el manejo de dichas herramientas. Los estudiantes de Educación Primaria, por lo tanto, según esta autora, no logran grandes progresos en sus competencias tecnológicas, lo que repercutiría en un mal uso de la información y, por lo tanto, la no consecución de las competencias que garantizasen una alfabetización digital tan necesaria para su formación continua como ciudadanos críticos en una sociedad democrática. Los recientes datos reflejados por el Programa Internacional para la Evaluación de la Competencia de los Adultos (PIAAC, por sus siglas en inglés), realizado por primera vez por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), una especie de PISA para adultos, arroja que los españoles entre 16 y 65 años están muy por debajo de la media en comprensión lectora y, aunque hay un pequeño avance, este no se produce en las nuevas generaciones, o sea, en la población de entre 16 y 35 años. El estudio señala que la base de las competencias lectoras se adquiere durante la escolarización obligatoria (Primaria y Secundaria) por lo que, aunque a lo largo de los años se puedan mejorar o atrofiar, dependiendo del trabajo y/o la formación continua de la persona, es en las primeras etapas educativas donde se ha de incidir en el desarrollo de competencias (Aunión, 2013).

Todo lo expuesto nos hace no poder cerrar los ojos o mirar para otro lado, ya que nuestra labor como docentes es mejorar la situación y, sobre todo, ayudar a las personas a formarse como ciudadanos democráticos, críticos, participativos y que puedan hacer uso de todas las posibilidades que les ofrece su sociedad. Para ello, hemos de partir, como decíamos al inicio, de la utilización del lenguaje como medio vehicular de toda acción humana en sociedad.

Hemos de ser conscientes de que es a través nuestro y desde nuestros lugares de trabajo (las Escuelas en el caso de los maestros de Educación Primaria), desde donde hemos de ayudar a los alumnos, futuros ciudadanos, a desarrollar aquellas competencias que les lleven de *leedores* a lectores; a utilizar y transmitir información de una manera funcional,

crítica y democrática; a saber manejar aquellos recursos de los que disponen y a buscar la forma de utilizarlos de la mejor manera posible.

Una lectoescritura basada en una alfabetización digital no sólo necesitará que los alumnos adquieran las competencias necesarias, sino que deberán plantearse los recursos necesarios para llegar a ese cometido. Entre esos recursos caben destacar dos: por un lado, los planes de estudio de los maestros en formación deberán incluir tanto el uso de las TIC como también los conocimientos propios de la Didáctica de las TIC, así como su inclusión transversal en materias como la Lengua y Literatura o Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, que garanticen un uso funcional de los medios para la consecución de las competencias básicas necesarias para la alfabetización digital. Por otro lado, se ha de insistir en la consecución de la tan renombrada frase 'un ordenador para cada alumno', para poder compensar las carencias que los alumnos y alumnas tienen fuera de la Escuela.

Referencias

Aunión, J. A. (2013). El PISA de adultos también deja a España a la cola de la OCDE. *El País, 08/10/2013*. Recuperado de: *http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/10/07/actualidad/1381178933_752744.html*

De Oña Cots, J. M. (2005). El educador social: un profesional de la educación en contacto con la infancia. *Revista de Educación Social*, *4* [versión digital]. Recuperado de: http://www.eduso.net/res/?b=7&c=64&n=181

Encabo Fernández, E. y López Valero, A. (1999). Problemas lecto-escritores en las aulas ¿cuestión congénita o de aprendizaje cultural? La alternativa crítica. *El Guiniguada*, *8-9*, 63-70.

Escofet, A. y Rodríguez, J.L. (2005). Aprender a comunicarse a través de Internet. En C. Monereo (Coord.), *Internet y competencias básicas* (pp. 73-91). Barcelona: GRAÓ.

Gutiérrez Martín, A. (2007). Integración curricular de las TIC y educación para los medios en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación, 45*, 141-156.

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2013a).*Encuesta sobre Equipamiento y Uso de TIC en los hogares 2012*. (2013). Web del Instituto Nacional de Estadística (INE). Recuperado de: http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t25/p450/a2012/&file=pcaxis

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2013b). *Tecnología de la información en la enseñanza no universitaria. Principales resultados anuales. Serie 2002-2012*. (2013). Web del Instituto Nacional de Estadística (INE). Recuperado de: http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t13/p022/&file=pcaxis

Jaramillo Álvarez, P. (2005) Uso de tecnologías de información en el aula, ¿qué saben hacer los niños con los computadores y la información? *Revista de Estudios Sociales, 20*, 27-44.

LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 106, de 4 de mayo, (pp. 17158-17207).

Loveless, A. (2003). *The role of ICT*. Londres: Continuum.

Martín Vegas, R.A. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.

Mendoza Fillola, A. (1998). La enseñanza de la ortografía. En J. García Padrino y A. Medina (Dirs.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 536-560). Madrid: Anaya.

Monereo, C. (2004). La construcción virtual de la mente: Implicaciones psicoeducativas. *Interactive Educational Multimedia*, *9*. http://www.ub.edu/multimedia/iem/down/c9/Construction_of_the_mind_%28SPA%29.pdf

Pérez, J. A. (2010). Educación Social y Tecnologías de la Información y la Comunicación: impactos y retos. Reflexiones de un educador-TIC. *Revista de Educación Social, 11*. http://www.eduso.net/res/?b=14&c=129&n=375

Prendes Espinosa, M. A., Castañeda Quintero, L. y Gutiérrez, I. (2010). Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación, 35*, 175-182

Puente, A. (2001). Cómo formar buenos lectores. En P. C. Cerrillo y J. García Padrino (coord.), *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 21-46). Cuenca: Universidad de Castilla- La Mancha.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 293, de 8 de diciembre de 2006 (pp. 43053-43102)

Los conocimientos previos de los futuros educadores: punto de partida de nuevos currículos universitarios que aseguren una alfabetización global

David Verdú González
Universidad de Murcia

Resumen

Los fenómenos migratorios de finales del siglo XX y la llamada sociedad del conocimiento, o de la información, así como el hecho de la globalización, han propiciado que la sociedad haya sufrido un cambio considerable en su estructura y en la propia concepción que del término *sociedad* se tenía. Las personas se mueven física o virtualmente buscando nuevas experiencias, una mejor situación vital o simplemente por conocer otras realidades. Todo esto ha llevado a un nuevo escenario en el que, ya sea en un mismo lugar físico o simultáneamente en el tiempo a través de la red, convivan diferentes realidades y/o culturas, y las personas que las conforman.

La información de la que disponen las personas ya no solo requiere un conocimiento de los distintos alfabetos para poder entender o emitir mensajes. Nuevas competencias se hacen necesarias para una correcta alfabetización de los nuevos ciudadanos, y es desde la escuela y otros ámbitos educativos desde donde se han de sentar las bases. Ante esta nueva realidad social cabría plantearse si los planes de estudio de los educadores abordan los conocimientos necesarios para garantizar las nuevas competencias.

En este trabajo se plantea la necesidad de estudiar las ideas y conocimientos previos de los alumnos que se convertirán en futuros educadores, acerca de las TIC, la alfabetización y el aprendizaje por competencias, al comienzo de su periplo universitario, con el objeto de poder adaptar los contenidos de las asignaturas de su titulación en pro de mejorar su futura labor docente.

Palabras clave:

Evaluación inicial, formación, educadores, TIC, competencias, alfabetización.

De todos es conocido el cambio que ha sufrido nuestra sociedad, en la que el mundo industrial ha ido dejando un hueco, cada vez mayor, al conocimiento, a las ideas y a la información. En dicho cambio, la tecnología y las nuevas herramientas de comunicación han tomado un papel muy relevante, sobre todo en las dos últimas décadas.

Se ha conformado la denominada Sociedad de la Información (o de la Comunicación, de los Medios, etc.), que aunque muchos autores la nombran desde hace varias décadas, está definida de acuerdo con la declaración de principios de la Cumbre de la Sociedad de la Información llevado a cabo en Ginebra (Suiza) en 2003: *"la Sociedad de la Información debe estar centrada en la persona, integradora y orientada al desarrollo, en que todos puedan crear, consultar, utilizar y compartir la información y el conocimiento, para que las personas, las comunidades y los pueblos puedan emplear plenamente sus posibilidades en la promoción de su desarrollo sostenible y en la mejora de su calidad de vida, sobre la base de los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas"*.

Los sectores relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), desempeñan un papel particularmente importante dentro de este cambio. La sociedad de la información se mueve en muchos ámbitos y no está limitada a Internet, aunque este ha desempeñado un papel muy importante como un medio que facilita el acceso e intercambio de información y datos. Las nuevas aplicaciones incentivan la creación, reproducción y manipulación de información y conocimientos. El usuario está informado, actualizado, genera propuestas, innova y, por ello, genera conocimiento que aporta para que todos podamos compartirlo entre los millones de datos que circulan en la red.

Durante años se ha podido comprobar cómo se han ido conformando y consolidando ferias tecnológicas que han intentado unir y difundir las llamadas Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, para que la Sociedad de la Información llegue a todos los rincones. A nivel regional, dentro de la Región de Murcia, SICARM, en todas sus ediciones, ha seguido dicha filosofía. Así también, la feria SIMO ("Feria Internacional de Informática, Multimedia y Comunicaciones" anteriormente y "Feria Internacional de Servicios y Soluciones TIC para Empresas" en la actualidad) o Foros como FICOD (Foro Internacional de Contenidos Digitales), que se celebran en Madrid, y tienen ámbito internacional.

La sociedad está pidiendo cada vez más contenidos, está generando información paralela a las publicaciones tradicionales, a través de blogs o wikis, expresa sus pensamientos y crea corrientes de opinión a través de redes sociales, las cuales están siendo tenidas cada vez más en cuenta por fabricantes de dispositivos, responsables de contenidos, responsables de publicidad y/o marketing, etc., y todo esto se ve reflejado en las ferias mencionadas anteriormente. Y, por supuesto, la educación no pasa desapercibida en dichos encuentros, ya que podemos ver cómo en la edición de 2014 de FICOD se reserva un apartado para 'e-learning', y en la edición de 2013 de SIMO, que se celebró a mediados de Octubre, hubo una serie de conferencias, mesas redondas y comunicaciones, con temáticas como "Dispositivos para el aula. ¿Cuáles son los equipos idóneos para el aula digital?", "Cómo innovar y no morir en el intento: motivación, TIC y gestión del cambio en la escuela", "Las claves para la introducción de las TIC y el libro de texto digital en los centros educativos. Las nuevas competencias mediáticas en la perspectiva europea" o "Experiencia práctica: 'Creciendo con las TIC'. Alfabetización Digital en Infantil".

Pero hemos de ser realistas, ya que como su propio nombre indica, son ferias que van destinadas a las empresas, tanto desarrolladoras de equipamiento tecnológico como a las generadoras de contenidos, bien de ocio o bien editoriales que ofrecen sus servicios a los centros educativos. Y por ello, quizá se está teniendo en cuenta solo el aspecto monetario y/o empresarial, y no el que realmente nos interesa a los educadores, que es cumplir con los principios de la Sociedad de la Información que no son otros que facilitar que todas las personas puedan acceder y participar del conocimiento.

Como nos dicen López y Encabo (2006), el lenguaje y el pensamiento están totalmente relacionados, y uno no podría existir sin el otro. Todos estamos de acuerdo en que conocer la lengua es primordial para el desarrollo de la persona. Sin ese conocimiento no podría construir conceptos con los que es capaz de entender qué y cómo es lo que lo rodea, por lo que no se podría desarrollar como persona. Y con ello, comprobamos como el lenguaje y el pensamiento no son el uno sin el otro. El lenguaje es lo que nos diferencia del resto de animales, nos define y nos abarca en todo. No hay actividad humana en la que no esté inmerso el lenguaje, pues hasta cuando pensamos, lo hacemos a través de los conceptos que hemos creado gracias a dicho lenguaje.

Y ya hemos visto, en los datos de estudios e informes, que la situación en nuestro país nos dice que no se está trabajando bien la enseñanza de la lengua, por lo que si nuestros alumnos no son totalmente competentes en las destrezas lingüísticas, primero tendrán fallas en la base que les permita trabajar de una manera correcta el resto de áreas, y segundo, y más importante, no se estará desarrollando como persona de una manera adecuada, pues partirá con desventaja frente al resto de la sociedad.

Vemos que los alumnos y alumnas en las primeras etapas educativas muestran una gran destreza en el uso de distintos aparatos electrónicos, pero quizá ese uso no es el adecuado para su correcto desarrollo dentro de su sociedad. El lenguaje, la herramienta que debería servir para relacionarnos con las demás personas, se ve deteriorado por nuevos códigos utilizados por los usuarios a través de programas informáticos de mensajería instantánea instalados en ordenadores y teléfonos móviles, y es cambiado por mensajes llenos de iconos o por 'nuevos lenguajes' en los que se eliminan las vocales de las palabras o se sustituyen unas letras por otras. Los mensajes que se envían pueden tener limitaciones en su recepción, ya que si el receptor no reconoce esos códigos, raramente puede existir la comunicación, que es el fin último del lenguaje.

Es por todo lo anterior por lo que, para partir de una buena base tendríamos que empezar a hablar de que, para que todas las personas estén en 'igualdad' de condiciones, deberían estar alfabetizadas. Si partimos de la definición que nos ofrece la RAE sobre 'alfabetizar', vemos que se refiere a "enseñar a leer y escribir", lo que no sería necesario en la nueva sociedad, donde se hacen necesarias nuevas competencias que aseguren que la información es entendida y transmitida correctamente.

Como podemos ver en Badwen (2002), los términos 'alfabetización' o 'alfabetizar' clásicos ya no son suficientes, pues se empiezan a distinguir subtipos que hacen referencia a las nuevas realidades. Surgen los términos alfabetización informática, alfabetización bibliotecaria, alfabetización digital,..., los cuales coinciden en un aspecto: exigen unas destrezas que permitan desarrollar la alfabetización de una manera correcta.

Además, según Sturges y Gastinger (2012), el nuevo término que se utiliza en la actualidad es el de alfabetización informacional, que como nos indican estos autores, tiene multitud de definiciones, pero que se podrían aglutinar definiéndola como la condición básica para la formación permanente, la creación de nuevos conocimientos, la adquisición de destrezas, la capacitación personal, vocacional, corporativa e institucional, la inclusión social, la participación ciudadana y la innovación y el espíritu emprendedor.

Vemos como, en todo momento, se habla de que se tiene que dotar a las personas de una serie de conocimientos y habilidades que les sirvan para su vida diaria, y ya que en los sistemas democráticos la educación no solo es un derecho de la persona sino una obligación en sus primeras etapas vitales, hemos de ser los educadores los que nos interesemos e intentemos conseguir que todos los ciudadanos puedan llegar a un nivel similar en su desarrollo alfabetizador.

El presente trabajo, sin buscar ser tan ambicioso, pretende hablar de una alfabetización global, que incluya las anteriormente citadas, entendiendo que la alfabetización es

dar el derecho de las personas a acceder a la información y, poder y saber encontrarla y usarla cuando la necesite, lo que cumplirá con uno de los principios de la educación, según la actual Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), que nos dice que la educación debe lograr "la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad."

Los nuevos sistemas educativos y planes de estudio ya no solo hablan de contenidos que los alumnos y alumnas han de conocer, superando diferentes evaluaciones. En la actualidad se reconoce el aprendizaje por competencias como la forma en la que las personas adquirirán tanto conocimientos como habilidades que les serán útiles y podrán aplicar en su vida cotidiana, en distintas áreas. Esas competencias se trabajarán de manera transversal en las áreas de las distintas etapas educativas, y deberían ser los criterios por los que los alumnos deberían ser evaluados.

Centrándonos en la alfabetización en la nueva era de la información, los alumnos y alumnas, como parte de la sociedad, crean y reciben grandes cantidades de información, que si no son gestionadas ni procesadas de una manera correcta, pueden provocar que en vez de producirse aprendizajes, toda esa información no haga otra cosa que *desinformar*, al no tener ninguna significación concreta. Y es que hay que entender que no toda la información generada por la denominada 'sociedad de la información' tiene por qué ser útil, y por ello, hay que saber utilizar lo interesante para que nos pueda servir como docentes. Como consecuencia, los docentes tenemos que prestar especial atención a tres de las competencias básicas, que será necesario que desarrollen los alumnos, para una correcta alfabetización, en esta nueva Sociedad de la Información: la *Competencia en comunicación lingüística*, referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, y de construcción y comunicación del conocimiento; la competencia en *Tratamiento de la información y competencia digital*, ya que consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento, a través de distintos soportes, incluyendo el uso de las TIC, como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse; y por último la *Competencia social y ciudadana,* la cual hace posible comprender la realidad social en la que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural (Real Decreto 1513/2006).

Como podemos ver en Gutiérrez (2007), aunque se ha intentado integrar las TIC en los currículos, pasando de un uso de las mismas como mero recurso de transmisión y refuerzo de contenidos a un modelo en el que sean el medio por el que fluye la información en todos los sentidos, aún hay mucho camino por recorrer para que éstas estén integradas y sean un recurso transversal que sea utilizado por todos dentro de los centros educativos.

Según Pérez (2010), la inclusión de las TIC en las aulas debería intentar romper con la brecha digital existente en nuestra sociedad, y con el analfabetismo digital, los cuales se presentan como factores de riesgo de inadaptación y exclusión social de quienes no acceden a la información o no están 'alfabetizados'. Este autor nos da algunas claves sobre la importancia de dicha inclusión, ya que estos nuevos medios, tan presentes en la sociedad, deberían de servir en la Escuela bien como motivadores, tanto para educadores como educandos; o bien como nuevas vías de comunicación entre los centros y la sociedad; como modos de acceso a más información, más actual y precisa, etc.

Pero para que ese paso se dé de una manera correcta, para que el alumnado del presente llegue a ser un ciudadano alfabetizado y participativo en la sociedad del futuro, tenemos que asumir algunos retos, entre los que están la dotación de equipos a los centros y, sobre todo, disponer de un cuerpo docente formado y actualizado, ya que no podemos seguir con esa frase que dice que "tenemos clases del Siglo XIX, maestros del XX y alumnos del XXI".

Si lo que queremos es que los maestros ayuden a sus alumnos y alumnas en su desarrollo global, primero hemos de asegurarnos de que dichos docentes están capacitados para ello, a través de programas de formación del profesorado en los que, primero se les prepare para su futura labor profesional y segundo, se les haga conscientes de la necesidad de su renovación continua, a través de programas y cursos que les sirvan para estar actualizados y no sean ellos quienes frenen el crecimiento académico y personal de sus alumnos.

Sabemos por estudios como el de Prendes, Castañeda y Gutiérrez (2010) que se reconocen distintas competencias que los maestros deberían de disponer para el uso de las TIC, y para que sepan transmitírselo a sus alumnos. Entre ellas, según estas autoras, está la competencia técnica, que se refiere al conocimiento y uso de distintas aplicaciones y dispositivos que les servirán para su labor docente. Los resultados de este estudio indican dos aspectos a tener en cuenta: por un lado, los alumnos de magisterio participantes en el estudio demostraron conocer y utilizar gran parte de las herramientas que las TIC ofrecen; pero por el otro lado, los alumnos muestran una gran carencia en la creación y transmisión de información en los nuevos medios. Estos datos nos dan a ver que, aunque los futuros docentes conocen y utilizan algunas aplicaciones y dispositivos, ya que son emigrantes digitales, no están capacitados para usarlos en labores didácticas y/o divulgativas, tan importantes para el cometido alfabetizador que deben desempeñar.

Continuamente se nos llena la boca al citar los tan renombrados términos constructivismo o aprendizaje significativo, el cual debería partir de las ideas previas de una persona para que esa misma persona, con ayuda de alguien más preparado o experto, pueda ir construyendo el conocimiento partiendo de esas ideas iniciales.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cualquier nivel educativo, la evaluación constituye un elemento indispensable para poder conocer diferentes aspectos sobre dicho proceso. El proceso evaluativo no sólo nos vale para saber el grado de consecución, por parte de los alumnos, de los objetivos didácticos propuestos, durante o al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también nos sirve como instrumento de mejora de dicho proceso, permitiéndonos ser críticos sobre lo acontecido y la manera en que se ha llevado a cabo, y con eso poder mejorar en nuestra labor diaria como docentes.

Los actuales sistemas educativos promueven una educación en la que se parta de los conocimientos de los alumnos y se vaya construyendo el conocimiento a partir de estos. De esa manera, el aprendizaje se convertirá en significativo para el alumno, ya que los nuevos contenidos estarán enlazados con aquellos que ya tenía, bien añadiendo o bien modificando sus concepciones previas, lo que nos asegurará una enseñanza constructivista. Por ello, para llevar a cabo dicha labor, se proponen evaluaciones formativas e integradas, en las que se tiene en cuenta todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que no sólo persiguen saber los conocimientos adquiridos por los alumnos al final de las unidades didácticas para determinar con ellos una nota. En consecuencia, también se debería tener en cuenta, antes de comenzar la propia actividad docente, una evaluación inicial que ayude a poner de manifiesto lo que saben los alumnos y alumnas sobre los contenidos que se tratarán más adelante. De esa manera, las programaciones docentes podrían ser modificadas, adaptándose a las ideas previas de los alumnos y alumnas, y a las necesidades que surgieran de las características del alumnado y de los conocimientos que éstos hubieran puesto de manifiesto, teniendo en cuenta, por ello, ese aprendizaje significativo y la atención a la diversidad.

Según Prados Gallardo (2009), el discurso de los profesores no puede ser plano sino que ha de modificarse conforme a las características de, entre otros factores, los contenidos programados y las concepciones previas de los alumnos. De esa forma, se estarán llevando a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje realmente significativos y constructivistas. Los significados se irán construyendo en entornos en los que haya interacción y

en los que, entre los participantes, se expongan las ideas que irán cimentando el conocimiento. Según esta misma autora, a través de una evaluación inicial podemos englobar una serie de ideas previas en diferentes conjuntos, ya que no serán ideas inconexas, sino que podremos encontrar características comunes e ir agrupándolas. Esos rasgos comunes son los que hacen que las ideas previas sean útiles y podamos utilizarlas en el aula, ya que sería casi imposible atender a todas las ideas previas de cada alumno, si éstas fueran totalmente diferentes.

Una evaluación inicial ha de servir para poner de manifiesto aquellas creencias o ideas que los alumnos y alumnas se han formado en otras vivencias y/o aprendizajes, adquiridos éstos dentro del aula o fuera de la escuela. Esas ideas suelen ser estables y perduran en el tiempo, por lo que se hace difícil poder modificarlas y/o corregirlas, por lo que los docentes no se han de conformar con conocer las ideas previas de los alumnos y aportarles información con la que podrán 'mejorarlas', sino que hay que intentar conseguir que los estudiantes reflexionen sobre dichas concepciones para que sean ellos mismos quienes puedan corregir y modelar su conocimiento, partiendo de un proceso reflexivo que comenzó con la explicitación de sus conocimientos previos acerca de un tema (Prados, 2009).

Por lo tanto, como comenta Merchán (2011), la evaluación produce conocimiento para la mejora, y establece la relación entre ese conocimiento y la acción a llevar a cabo, ya que el resultado de evaluar ha de servir para plantear acciones que, utilizando ese conocimiento, sirvan de punto de partida en la mejora de la educación.

Pero vemos que ese paradigma no es utilizado con asiduidad en las aulas universitarias. En los programas de formación del profesorado, como puedan ser los nuevos Grados en Educación Infantil o Primaria, se atiborra a los futuros maestros de conocimientos sobre las diferentes didácticas, pero no se les pregunta al inicio del curso sobre lo que ellos saben de algunos temas con la intención de adaptar los programas docentes a las necesidades que pudieran presentar.

La necesidad de la formación del profesorado es inminente pero, como nos dice Gutiérrez (2007), los programas que impulsan el uso y manejo de las TIC no han calado en la actividad profesional de los docentes, entre otras razones por rechazo de sus formadores ante su propio desconocimiento. El docente, citando a este autor, debería conocer cómo están y cómo deberían estar las TIC en el aula, y su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje (su potencial didáctico y educativo); y cómo están en la sociedad, conociendo los contextos donde se utilizan como recursos.

El proceso alfabetizador, como se comentaba con anterioridad, ya no sólo consiste en saber leer y escribir, sino que exige muchas más competencias que garanticen que la información sea utilizada y transmitida de manera adecuada, eficaz y por los medios correctos, acordes a la sociedad actual. Para ello, los docentes deberían conocer los distintos soportes y la manera en la que fluye la información, para poder lograr que sus alumnos se conviertan en personas integradas en su sociedad, capaces de comunicarse, que es la competencia final de la alfabetización, ya que no sólo hemos de conocer los símbolos y emitir mensajes, sino que hemos de poder comunicarnos con los demás.

Podemos encontrar diversos estudios, sobre todo en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, que nos hacen reflexionar sobre la necesidad de conocer las ideas previas de los alumnos antes de abordar cualquier temática en su formación como docentes: Herrada (2008 y 2010) nos ofrece dos estudios en los que se preguntó a los alumnos de Magisterio acerca de los conceptos de 'cultura' y 'raza', respectivamente. Esta autora pretendía, en sus trabajos de investigación, por un lado conocer las creencias de los alumnos acerca de esos dos términos y, por otro, plantear propuestas didácticas que incidieran en ellos a la hora de crear una conciencia, en los futuros docentes, que estuviera a favor de

la diversidad cultural y la erradicación de los prejuicios y estereotipos que pudieran ir en contra de una enseñanza en valores democráticos.

También Silverman (2010), realizó un estudio sobre las concepciones sobre la diversidad, cuyo resultado demostró que los maestros en formación poseen una versión muy limitada sobre lo que constituye el término diversidad así como su influencia en el rendimiento educativo.

No obstante, aunque los aprendices de maestro muestran esa actitud favorable hacia la inclusión de temas relacionados con la interculturalidad en su titulación y hacia trabajar contenidos en valores democráticos en las aulas, como nos dicen Miralles, Prats y Tatjer (2012), los estudios demuestran que los estudiantes muestran un gran desconocimiento sobre otras culturas, lo que hace que no se desarrollen valores de respeto y aceptación de las diferencias.

Todos estos estudios fueron realizados sobre estudiantes que han crecido en democracia y supuestamente han recibido una educación basada en el respeto, la convivencia pacífica y la democracia, por lo que, equivocadamente, se podría haber supuesto que esos conceptos los tienen más que interiorizados. Pero los estudios demuestran que no es así. Para no continuar con ese desconocimiento, todo pasa por que los futuros maestros y profesores trabajen, en su formación universitaria, no sólo los contenidos propios de las materias sino también experimenten en primera persona una educación significativa y constructivista, en la que se parta de sus conocimientos previos y posteriormente se trabaje sobre los valores que se desea que se desarrollen posteriormente con sus alumnos. De esa forma, no llegarán a las aulas con las carencias o falta de competencias que irían en contra de la formación de sus alumnos.

Y sirviéndonos de los anteriores ejemplos en otras áreas y volviendo al ámbito de la alfabetización, el presente trabajo propone la revisión de los planes educativos de los futuros maestros, en titulaciones como Graduado en Educación Infantil, Educación Primaria o Educación Social. Estos planes deberán de contemplar evaluaciones iniciales que extraigan los conocimientos previos de los educadores del futuro próximo en temáticas como la alfabetización, las TIC y el aprendizaje por competencias.

Hablando más en concreto de la titulación de Graduado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia, desde las áreas de Didáctica de la Lengua y la Literatura, o asignaturas como Investigación y TIC (la cual debería convertirse en Didáctica de las TIC, ya que en la actualidad sólo se tratan contenidos sobre software que el maestro puede utilizar para crear recursos para el aula, pero no cómo utilizarlos ni cómo enseñar a los alumnos a usarlos para comunicarse y aprender) , entre otras, se deberían introducir, de forma transversal, los conocimientos necesarios para garantizar una alfabetización global (tanto la alfabetización clásica o básica, mediante la promoción de la lectoescritura, como la digital y la utilización de las TIC).

El proceso de enseñanza-aprendizaje ideal sería aquel en el que se crease un foro en el que todos participasen. Los alumnos podrían expresar sus conocimientos e intereses, tanto académicos como de la vida cotidiana, y el profesor crearía un contexto de aprendizaje en el que, partiendo de métodos didácticos, hiciera que el alumno adaptara sus conocimientos a las formas de la escuela, y se fuesen perfeccionando y reconstruyendo.

Y entendiendo el reto de los continuos cambios que surgen con el día a día, para poder adaptar los conocimientos previos de los maestros en formación a los conocimientos de sus alumnos, supuestos nativos digitales, y todo lo necesario para garantizar un aprendizaje basado en competencias que garantice esa alfabetización informacional o global, se debería garantizar esa transversalidad y un gran contenido práctico que permitiera a los futuros maestros poder planificar, experimentar y reflexionar sobre lo que han hecho, para ir corrigiendo lo que no ha funcionado.

Y es esa la carencia actual. En una sociedad donde la información ya no es tan dependiente de lo que prescribe un currículum, no podemos pretender tener las claves infalibles con las que favorecer la construcción del conocimiento de una manera teórica. Se debe propiciar que todos los contenidos teóricos que cualquier futuro maestro adquiera en las aulas universitarias pueda ponerlos en práctica para ir formando su metodología y su concepción de la docencia.

¿Para qué queremos tanta teoría pedagógica si cuando llega el momento de llevarlo a la práctica, o bien la hemos olvidado o, dados los cambios tan rápidos en la sociedad, ya no nos es útil?

En cualquier profesión es necesario que sus profesionales estén actualizados sobre las novedades existentes en su sector. En nuestro caso, además de ser necesario, debería ser obligatorio, pues tratamos con personas que cambian día a día, que reciben cada vez más información, y es nuestra labor el crear el interés en nuestros alumnos y alumnas por aprender, por encontrar significado a toda esa información y para que sean críticos y sepan elegir qué es lo importante y qué lo superfluo en su desarrollo.

Referencias

Badwen, D y Fernández Toledo, M. P. (trad.) (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación: Revista de Biblioteconomía y Documentación*, *5*, 361-408

Declaración de Principios. Construir la Sociedad de la Información: un desafío global para el nuevo milenio. (2003). Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Documento WSIS-03/GENEVA/4-S. Recuperado de: http://www.itu.int/wsis/docs/geneva/official/dop-es.html

Gutiérrez Martín, A. (2007). Integración curricular de las TIC y educación para los medios en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación, 45*, 141-156.

Herrada Valverde, R. I. (2008). El concepto de cultura entre los futuros maestros, un análisis etnográfico. *Relieve: Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 14*(1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_4.htm

Herrada, R. I. (2010). El concepto de raza según los futuros docentes. Experiencia formativa necesaria para enseñar en escuelas multiculturales. *Enseñanza & Teaching*, *28*(2), 97-111.

LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 106, de 4 de mayo, (pp. 17158-17207).

López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2006). *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un enfoque sociocrítico.* Barcelona: Ediciones Octaedro.

Merchán, F. J. (2011). Los límites y posibilidades de la evaluación como estrategia de mejora de la práctica de la enseñanza. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales,* Vol. I (pp. 75-84). Murcia: AUPDCS.

Miralles, P., Prats, J. y Tatjer M. (2012). Conocimientos y concepciones de estudiantes españoles y latinoamericanos de Educación Secundaria Obligatoria sobre las independencias políticas americanas. *Scripta Nova, XVI*, *418*(34), 1-12.

Pérez, J. A. (2010). Educación Social y Tecnologías de la Información y la Comunicación: impactos y retos. Reflexiones de un educador-TIC. *Revista de Educación social*, *11*. Recuperado de: http://www.eduso.net/res/?b=14&c=129&n=375

Prados, M. P. (2009). *Discurso educativo y enseñanza universitaria. Análisis de la interacción discursiva entre profesores y alumnos desde la perspectiva constructivista* (Tesis doctoral). Sevilla: Universidad de Sevilla. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Prendes Espinosa, M. A., Castañeda Quintero, L. y Gutiérrez, I. (2010). Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación, 35*, 175-182

Programa oficial de conferencias SIMO Educación. (2013). Feria Internacional de Servicios y Soluciones TIC para las empresas. SIMO Network 2013. http://www.ifema.es/simonetwork_01/Educacion/ProgramaOficialdeConferenciasSIMOEducacion/index.htm

Real Academia Española de la Lengua (RAE) (2001). *Alfabetización.* Real Academia Española de la Lengua. Diccionario de la Lengua Española. Recuperado de: http://lema.rae.es/drae/?val=alfabetizaci%C3%B3n

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 293, de 8 de diciembre de 2006 (pp. 43053-43102)

Secciones de la Edición 2014 de la Feria FICOD. (2013). Feria Internacional de Contenidos Digitales. http://www.ficod.es/ficod/

Silverman, S. K. (2010). What Is Diversity? An inquiry into preservice teacher beliefs. *American Educational Research Journal, 47*(2), 292-329.

Sturges, P. y Gastinger, A. (2012). La alfabetización informacional como derecho humano. *Anales de documentación: revista de biblioteconomía y documentación*, *15*(1). Recuperado de: http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/27520/1/La%20alfabetizacion%20informacional%20como%20derecho%20humano.pdf

Animación a la lectura y educación social: reglas del juego

José Ignacio Rico Romero
Educador Social Equipo de Orientación Educativa Cartuja-Alfacar (Granada).

Resumen

Fruto del trabajo en la animación a la lectura en el distrito norte de la ciudad de Granada, en colaboración con diversos agentes, se lleva a cabo una actividad entre cuatro clubes de lectura del distrito coordinados desde que se llevan a cabo las I Jornadas de Diversidad: Cultura escolar y lectura en familia (Mayo de 2012).

"*REGLAS DEL JUEGO*[1]

Se baraja, corta, reparte una carta a cada persona que toma parte en el juego. La primera a la derecha del que dio, lee su texto, luego el siguiente hasta el último, después el primero saca una carta del monte formado por las que quedaron, la lee y así sucesivamente, hasta acabar con los naipes.

Puede variarse el juego dando, desde el principio, dos o tres cartas, a gusto de los jugadores, con la seguridad de que el resultado será siempre diferente.

Es juego de entretenimiento, las apuestas no son de rigor.

Permite además toda clase de solitarios.

Gana el que adivine quién fue Máximo Ballesteros."

Cuarenta personas leyendo Max Aub en el centro cívico norte de la ciudad de Granada

Palabras clave:

Trabajo comunitario, animación a la lectura, fomento de la lectura, educación social, participación.

1 Maux Aub (2010) escribió *Juego de Cartas* en 1964. Fue publicado por la editorial granadina Cuadernos del Vigia. El texto citado aparece en la contraportada, en la tapa dura de la edición.

1.- Dónde

1.1. Contexto

La ciudad de Granada[1], al sureste en la comunidad autónoma andaluza, cuenta con siete distritos. La Administración autonómica andaluza (Consejería de Igualdad y Bienestar, 2006, 112), considera zonas con necesidades de transformación social aquellos espacios urbanos claramente delimitados, en cuya población concurran situaciones estructurales de pobreza grave y marginación social, y en los que sean significativamente apreciables problemas en las siguientes materias:

a) Vivienda, deterioro urbanístico y déficit en infraestructura, equipamiento y servicios públicos.

b) Elevados índices de absentismo y fracaso escolar.

c) Altas tasas de desempleo junto a graves carencias formativas profesionales.

d) Significativas deficiencias higiénico-sanitarias.

e) Fenómenos de desintegración social

La tasa de paro de la persona principal del hogar ha crecido en el Estado español en el período de crisis iniciado en 2008 del 6%, triplicándose y superando en 2012 su máximo histórico al alcanzar el 21,4%. Este escenario medio general hay que concretarlo *aquí y ahora* en un territorio periférico, el distrito norte de la ciudad de Granada, caracterizado en lo relativo a empleo como especialmente débil y con elevados índices de desempleo que históricamente ha creado graves dificultades de inserción laboral de colectivos específicos. A la baja cualificación de la población se suma la dificultad histórica (citados en Rico Romero y Martín Solbes, 2013, VVAA, 2008), de encontrar trabajo de las personas jóvenes del distrito y el escaso acceso de la mujer al mercado laboral.

El distrito norte de la ciudad de Granada cuenta con un 7,15% de población[2] de 16 años o más que no sabe leer ni escribir, un 42,45% que no cuenta con estudios y un 27,33% con graduado escolar o equivalente, lo que suma un 76,93% de personas con baja cualificación en el distrito norte de la ciudad. La comparación con la media de la ciudad de Granada, incluida el distrito norte, arroja un diferencial de un 18,57% más de población sin cualificación en el distrito norte.

La población del distrito norte se caracteriza por la desmotivación para la búsqueda de empleo provocada por la carencia de aptitudes para el desempeño profesional, por falta de referentes, junto a actitudes que dificultan el acceso al mercado de trabajo relacionadas con la cultura del asistencialismo que se convierte en una amenaza objetiva para la construcción ciudadana de la población, y como una estrategia más del neoliberalismo que la impulsa y mantiene, que se marca como finalidad, la suspensión de los proyectos sociales y la consecución de un estado mínimo. El clientelismo institucional hace que las ayudas sean siempre para las mismas personas que, en ocasiones, no coinciden con las más necesitadas: el círculo viciado de la ayuda al desarrollo. Los prejuicios de los empleadores, tanto públicos como privados, inciden negativamente aumentando la desmotivación de la población y la escasez de empleo. La escasez o ausencia de tejido empresarial en el distrito está condicionada por los elevados índices de economía informal o sumergida. A las tradicionales medidas a corto plazo y medio plazo, el asistencialismo y la descoordinación de recursos institucionales, en el último lustro se suman el recorte en las políticas sociales que hace cargar en las personas más humildes las mayores cotas de desprotección y las mayores cargas de las devastadoras causas de la crisis.

1 Consultar plano en http://www.granada.org.es/obj.nsf/in/KGSIMSI/$file/DISTRITOS.pdf

2 Padrón Municipal de Habitantes 2012.

2.- Desde dónde

2.1. Antecedentes

En el año 2008 la Biblioteca de Cartuja-Almanjáyar en coordinación con el equipo de Animación Sociocultural del Centro Municipal de Servicios Sociales Comunitarios del distrito norte de la ciudad de Granada ponen en marcha dos clubes de lectura para las personas mayores de los tres centros municipales de día del distrito (Joaquina Eguaras, Norte y Casería de Montijo) y para todas aquellas personas que quisieran incorporarse. Desde esta fecha se vienen reuniendo dos clubes, uno en horario de mañana y otro en horario de tarde, que de manera sistemática mantienen una tertulia mensual sobre una lectura en común. Han realizado también varias rutas literarias y otras actividades de animación a la lectura. La coordinación corre a cargo de la Directora de la Biblioteca Municipal de Cartuja- Almanjáyar.

En el año 2009 la Asociación sin ánimo de lucro ALFA, Almanjáyar en Familia, inicia un club de lectura con personas mayores que se vincula a la red de clubes de lectura del Centro Andaluz de las Letras. Es un club con altibajos que, finalmente, es coordinado por la responsable de infancia de la entidad con apoyo del Educador Social del EOE (Equipo de Orientación Educativa) dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Las sesiones son mensuales.

En el curso 2010/2011 el AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos) Siglo XXI del IES Cartuja tiene la iniciativa de proponer un club de lectura para madres y padres abierto a otros miembros de la comunidad educativa. Desde noviembre de 2010 se viene reuniendo el Club con una periodicidad mensual coordinado por el Educador Social del Equipo de Orientación Educativa (EOE) con el apoyo de docentes del Departamento de Lengua y Literatura española.

En Andalucía durante este curso pasado, 2011/2012, se dio un nuevo impulso a todas aquellas actuaciones relacionadas con la lectura y escritura que se desarrollan en los centros, así como las relacionadas con la organización y funcionamiento de las bibliotecas escolares como centro de recursos de enseñanza y aprendizaje. Para ello se han publicado las Instrucciones de 30 de junio de 2011 sobre el tratamiento de la lectura para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, y las Instrucciones de 30 de junio de 2011 sobre la organización y funcionamiento de las bibliotecas escolares.

Los centros docentes andaluces realizarán actividades de lectura en las que participen las familias, con objeto de favorecer la adquisición del hábito lector del alumnado fuera del contexto escolar, favoreciendo la constitución de comunidades lectoras en las que podrán participar el alumnado, el profesorado, las familias, los municipios y entidades y personas del entorno escolar (Consejería de Educación, 2011, 110).

2.2. Coordinadora de clubes de lectura

El 21 de enero de 2012 se celebra en el Parque de las Ciencias de Granada el Congreso de Familias Lectoras en Red, organizado por la Dirección General de Participación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación. Al mismo asisten madres del AMPA Las Palmeras del CEIP Arrayanes.

Inspirada en este Congreso surge la I Jornada de Diversidad, Cultura Escolar y Lectura en familia que se celebra el 10 de mayo de 2012 en el CEIP (Colegio de Educación Infantil y Primaria) Arrayanes con la celebración de un encuentro al que asisten ciento diez padres y madres, docentes y otros agentes educativos en una mañana de convivencia (desayuno comunitario: "Yo pongo") y de animación a la lectura con la colaboración de la Biblioteca Municipal de Cartuja-Almanjáyar, el profesor universitario Juan Mata y el voluntario vecinal y comunitario Pepe Gilabert. De la Jornada salen dos iniciativas: la celebración de la próxima Jornada en el curso 2012 2013, el viernes día 10 de mayo de 2013, en el IES

Cartuja, y la puesta en marcha de la coordinación de los cuatro clubes de lectura que funcionan en el barrio. En las dos reuniones mantenidas, los días 18 y 25 de junio de 2012, deciden llevar a cabo la preparación de una lectura colectiva de la obra de Teatro "Historia de una escalera" de Buero Vallejo. Se lleva a cabo un ensayo general el 13 de noviembre de 2012 y la puesta en escena se hace el 27 de noviembre en el salón de actos del Centro Cívico Norte. La misma coordinadora decide llevar a cabo la lectura de *"Juego de Cartas"* el 15 de abril de 2013.

3.- La acción socioeducativa

3.1. Max Aub

Max Aub pasa a ser conocido fuera del ámbito literario hispánico y traducido al francés y al inglés, lo que supone su consagración internacional, con el precedente de *Juego de cartas: s*e trata de *Jusep Torres Campalans* (1958), estudio monográfico en torno a un supuesto pintor catalán compañero de Picasso. A ésta le sigue *La calle de Valverde* (1961) y *Juego de cartas* (1964): nuestro *libro-objeto* con un conjunto de 106 cartas impresas en el dorso de otros tantos naipes, supuestamente obra de *Jusep Torres Campalans*, que reflejan el perfil pictórico del artista global que hay en Max Aub.

Max Aub (1903-1972) nació en París en el seno de una familia acomodada, hijo de padre alemán y madre francesa su infancia transcurrió exenta de cualquier clase de privaciones. Se dice que tuvo una infancia equilibrada y feliz llena de viajes a Alemania donde las temporadas en contacto con su familia paterna le hacían partícipe del mundo rural de Moncornet.

En 1914, con el estallido de la Primera Guerra Mundial, su padre que se encuentra viajando por España, y debido a su nacionalidad alemana, ve imposibilitado su regreso a Francia, por lo que la familia decide rehacer en España el hogar. Su padre, ayudado por algunos de sus clientes, logra encontrar empleo en Valencia y es allí donde se establecen.

El choque de un cambio tan brusco fue aceptado sin problemas por el joven Max. Su aprendizaje del idioma es sorprendentemente rápido, prueba de ello es que a los doce años ya componía poesías en español. Esta integración es confirmada por Aub en una frase que le gustaba repetir "*Se es de donde se hace el bachillerato*".

Cuando se gradúa como bachiller renuncia a cursar la carrera universitaria para acompañar a su padre en su profesión de comerciante, se dice que ello se debe a su clara vocación literaria, ya que lo estudios universitarios por aquella época se encauzaban básicamente a procurar personal para la docencia.

Su vocación literaria se verá impulsada por el trabajo junto a su padre, además de la independencia económica que ésta le reporta, los contactos con distintas personas que se establecen a lo largo de sus viajes le ocasionaban otro tipo de satisfacciones. A los que se añaden los que el joven Aub se encargaba de establecer con los círculos culturales y literarios de los lugares que visitaba.

Durante los años que transcurren hasta el estallido de la Guerra Civil, Aub viaja a menudo por Europa y por toda España manteniendo contactos con los grupos de literatos vanguardistas. Sus trabajos comienzan a aparecer en publicaciones periódicas *Alfar*, *La Revista*, *Azor*, *Elix* e incluso la *Revista de Occidente*.

En el año 1934 con su obra *Luis Álvarez Petreña* romperá con la literatura vanguardista y abrazará definitivamente la causa popular, su literatura se sumerge en su tiempo y en sus circunstancias.

A finales de enero de 1939 sale de España con su familia y se instala en París, intenta rehacer su hogar pero a causa de una denuncia es encarcelado por la policía francesa, es despojado de sus bienes y su familia se ve obligada a volver a España.

Una vez libre fija su residencia en Marsella pero nuevamente es denunciado y acusado de comunista, ingresa en un campo de concentración argelino donde se le condena a trabajos forzosos. En 1942 consigue evadirse en un carguero y llega a Méjico pero no se reunirá con su familia hasta cuatro años más tarde. Allí recupera la amistad con antiguos compañeros que también emprendieron el camino del exilio; entre ellos Enrique Díaz Canedo. Participa activamente de las actividades sociales y políticas de los refugiados españoles y se convierte en uno de los miembros más activos de la Unión de Intelectuales Españoles de Méjico. Como artista global cabe destacar también su gran interés por la teoría y la técnica cinematográfica; así en la Universidad Nacional Autónoma de Méjico ejerció algunos años como profesor de teoría, historia y composición de teatro. Tampoco abandona durante esos años su vocación periodística.

Su retorno a España no tiene lugar hasta un breve viaje turístico en 1969. En éste recupera parte de su biblioteca depositada en los sótanos de la universidad.

Max Aub participó entusiasta y activamente, en 1935, en las "*Misiones Pedagógicas*" de la República Española, una iniciativa de proselitismo cultural que habría de volver a vivir con su pieza teatral "*La Jácara del avaro*". Las Misiones Pedagógicas formadas por profesores, alumnos universitarios y escritores quisieron llevar el cine y el teatro por toda la geografía española. Se trataba de auténticas misiones del proselitismo cultural de la República que requerían de ese espíritu sacrificado y misionero de los intelectuales y universitarios.

El estallido de la guerra civil le sorprende de viaje en Madrid y consigue a finales de Julio de 1936 regresar a Valencia donde pone su pluma al servicio de la causa republicana. Nombrado, poco después, agregado cultural de la embajada española en París, colabora con el embajador Luis Araquistáin en la organización del pabellón de la exposición universal de 1937. Y fueron precisamente sus palabras las que glosaron, con la emoción propia del momento, la presentación pública del cuadro más emblemático de ese pabellón español de la exposición: el "*Guernica*" de Picasso.

También colabora, en aquellos trascendentales momentos, en la puesta en escena en París de "*El cerco de Numancia*". De nuevo, en esta pieza cervantina, "*la sola y desdichada España*" entonaba su canto desesperado. Y los espectadores que estaban sensibilizados por los acontecimientos del momento, sentían a través de esos versos, entre la lástima y la admiración, la representación de toda la fuerza y la pasión simbólica de la heroica resistencia republicana frente a los bombardeos de la *Legión Cóndor* alemana o la invasión de las tropas italianas que venían a apoyar la causa fascista.

3.2. Acercamiento

Juego de Cartas (1964) es una de las novelas más complicadas de Max Aub. Destaca por ser también de las menos estudiadas. Sólo he encontrado tres estudios dedicados a esta novela. Es una novela epistolar que *juega* con la doble acepción de "carta": el sustantivo sinónimo de misiva y carta de la baraja. Cada una de las páginas de esta obra es a la vez un naipe de una baraja dibujada por el pintor apócrifo *Jusep Torres Campalans*, y es también una misiva intercambiada entre los personajes de la novela que giran en torno a la figura de Máximo Ballesteros, fallecido por causas no claras, y que van expresando opiniones contradictorias del personaje.

Hasta la edición facsímil de la editorial Cuadernos del Vigía en 2010, la única edición de este *libro-objeto* (Valcárcel, 1996, 270) la realizó en México el editor Alejandro Finisterre.

Retrato mosaico la denomina Soldevila (Soldevila, 1973, 158). Los naipes son reproducciones de originales pintados especialmente por Campanals, artista compañero de aventuras de los poetas Abel Martín y Juan de Mairena y de cuya biografía es autor Max Aub.

El sentido lúdico de la obra es una muy buena razón de elección de la misma para trabajar con ella en grupo; a ello se suma el sentido irónico, oculto y conocido sólo por Max Aub, y que ha puesto en más de un aprieto a críticos de arte sobre la identidad –inventada- de Jusep Torres Campalans, y a la evidente burla a cierta crítica literaria y al mundo cultural que le rodea, lo que da plenitud de sentido a la obra, a la posibilidad de trabajar desde la recepción un marco grupal con las personas participantes en su lectura. Dice Soldevila (1973, 158) que una obra de arte deja de serlo cuando la intervención del receptor del mensaje, en este caso el lector o lectora, asume una importancia diríamos que fundamental. Deja de ser obra de arte del primer autor para serlo de sus intérpretes.

La elección de esta obra tuvo como objeto llevar a cabo una animación sorpresa con las personas que de manera habitual se reúnen para hablar de literatura, a través de la puesta en común de una obra en las tertulias literarias del distrito norte de la ciudad de Granada. De forma coordinada cuatro clubes de lectura llevaron a cabo esta actividad de alfabetización y de animación a la lectura el 15 de abril de 2013.

La obra está en una caja que contiene 106 naipes[3] e incluye la propuesta de juego que nos ofrecen las reglas del juego, que son reglas de juego grupales, por mucho que incidan en que se permite además toda clase de solitarios. No establecen un máximo de jugadores. No establecen un mínimo de jugadores. El juego de Max Aub es hacia el lector y hacia la lectora de la novela que es un lector o lectora en solitario y que tendrá que acompañarse en su imaginación con las pistas que el juego coral de las autoras y autores de las epístolas y sus destinatarios le van aportando. Nuestro juego ha sido romper el juego imaginario y solitario que Max Aub lanza al lector para construir un espacio colectivo donde llevar a cabo la lectura coral de esta baraja literaria o novela de naipes (Valcarcel, 1996, 269). La propuesta lúdica de Max Aub es hacer una lectura colectiva que invite al debate y la discusión, aunque no específica en las reglas si ésta debe ser solitaria o en voz alta. Dado el carácter contradictorio del contenido de las cartas, su lectura en voz alta evita que las personas participantes tomen partido de manera errónea ya que todas las personas escuchan las opiniones y son conscientes de las contradicciones que encierran las cartas.

La novela cuenta con ciento ochenta y seis personajes (Rodríguez, 2002, 3) entre receptores y autores de las cartas que dan muestra de la complejidad humana al hablar y opinar todas ellas sobre Máximo Ballesteros, protagonista de la novela de naipes que sale parado de diversas formas en las opiniones, recuerdos, situaciones y percepciones de sus íntimos y conocidos. Aquí se encuentra otro elemento alfabetizador y de aprendizaje que permite trabajar la complejidad de la identidad de las personas y provoca la reflexión sobre la construcción social del yo en Máximo Ballesteros como referente de nuestra propia construcción como personas. Por tanto dos elementos de aprendizaje de la obra: la necesidad de establecer reglas en espacios colectivos, aunque sean de juego, y la percepción de las diversas maneras en que es percibida una persona por su entorno "No nos vemos como nos ven. La culpa de los espejos" (Max Aub citado en Rodríguez, Juan, 2012, 181).

3.3. Sobre la recepción

Al igual que en 2012 las personas asistentes a la II Jornada de Diversidad, Cultura Escolar y Lectura en Familia se acreditaron en una mesa de recepción instalada desde las 09:00 de la mañana en la que, tras inscribirse y dejar la colaboración en el "Yo pongo",

3 Para seguir la controversia sobre el número de naipes acudir a la nota 3 a pie de la página 2 de "Juego de cartas, el otro laberinto de Max Aub" de Juan Rodríguez.

se recogía el material de la Jornada: una carpeta que contenía un regalo del AMPA anfitriona, AMPA Siglo XXI del IES Cartuja: un diario de lectura con cuarenta páginas para ir haciendo anotaciones de las lecturas que se van haciendo tanto en el Club, de manera grupal, como individualmente. Una aportación práctica que supone una mejora. El manifiesto de Felipe Benítez Reyes para la celebración del día internacional del libro de 2013 editado por el Centro Andaluz de las Letras, junto al documento de la entidad sin ánimo de lucro Entre Libros *"Leer en voz alta"*, y un tríptico de la Biblioteca Pública Municipal Cartuja-Almanjáyar con un punto de libro de la biblioteca del barrio, conmemorativo de los 200 años de fantasía de los cuentos de los Hermanos Grimm. Además un díptico del AMPA Siglo XXI y una octavilla con los teléfonos de los clubes de lectura del barrio al que cada entidad sumó material propio: un punto de libo de la entidad Granada Acoge, una octavilla de la Asociación Almanjáyar en Familia Alfa, etcétera.

3.4. Los contenidos

La Jornada comienza con la presentación y bienvenida del director del IES Cartuja afirmando que la buena literatura tiende puentes entre gentes distintas y, hace gozar, sufrir y sorprendernos, uniéndonos por debajo de las lenguas, las creencias, usos, costumbres y prejuicios que nos separan (Vargas Llosa, 2010). Bienvenida en nombre del Consejo Escolar del IES Cartuja y del AMPA Siglo XXI que resalta la gran ilusión de contar con las madres, y padres en esta segunda edición de la Jornada de Diversidad, Cultura Escolar y Lectura en Familia. La colaboración de las familias en la educación de sus hijos e hijas y la plena participación como un elemento central de la comunidad educativa y una extensa relación de actividades lectoras, desgranó la representante de las madres y padres del AMPA Siglo XXI.

La conferencia magistral estuvo cargo de María del Mar Romera Morón quien durante noventa minutos mantuvo la atención de las más de cien personas asistentes.

Para educar a un niño o niña hace falta todo un pueblo, fue una de las ideas fuerza de la intervención, magníficamente apoyada en imágenes e ideas propias, y parafraseando a un nutrido grupo de autores de la comunidad científica.

La necesidad de volver a la comunidad, las estrategias de organización del tiempo de lectura y del tiempo de ocio y la búsqueda del anclaje emocional en el valor de la palabra, necesario cuando sabemos que las personas pequeñas no aprenden de lo que les enseñamos sino de lo que hacemos: si las familias leen, las personas pequeñas de las familias también leen.

3.5. Compartir

Desayuno comunitario, "Yo pongo", en el gimnasio frente al salón de actos donde se desarrolló la Jornada. Un momento fundamental donde las madres y padres de los distintos centros se conocieron e intercambiaron opiniones e impresiones: saludos, afecto, intercambio y aprendizaje. Y con la coordinadora de Clubes de Lectura se vuelve al plenario de la Jornada que comenzó con un pequeño video de las dos actividades celebradas por la Coordinadora de Clubes de Lectura surgida tras la I Jornada de Diversidad, Cultura Escolar y Lectura en Familia. La lectura a cargo de todas las personas que componen los clubes de lectura de *"Historia de una escalera"* de Buero Vallejo en noviembre de 2012 y la actividad con la novela epistolar de Max Aub *"Juego de cartas"* realizada el 15 de abril de 2013.

3.6. La actividad

Treinta y cinco personas de los cuatro clubes de lectura del barrio se dieron cita por segunda vez en el Centro Cívico Norte. El salón de actos está despejado y en paralelo al escenario hay una gran mesa lineal en forma de U. En el centro, un pie de micro y un micro. En el ciclorama sobre el fondo del escenario se visualizan, en la pantalla de proyec-

ción del centro, las imágenes de los naipes del *libro-objeto* que salvo los responsables de la coordinadora nadie conoce que va a servir como elemento de animación a la lectura. Las personas participantes colaboran aportando un dulce. La Biblioteca Municipal por su parte obsequia con un café o una infusión. Se crea un clima comunitario y de compartir un espacio agradable y divertido. Con las personas sentadas en torno a la mesa degustando la merienda y el café uno de los responsables de la coordinadora vestido de crupier comienza las presentaciones. En la silla hay una octavilla verde con una nota biográfica de Max Aub y las *reglas del juego*.

> *Se baraja, corta, reparte una carta a cada persona que toma parte en el juego. La primera a la derecha del que dio, lee su texto, luego el siguiente hasta el último, después el primero saca una carta del monte formado por las que quedaron, la lee y así sucesivamente, hasta acabar con los naipes.*
>
> *Puede variarse el juego dando, desde el principio, dos o tres cartas, a gusto de los jugadores, con la seguridad de que el resultado será siempre diferente.*
>
> *Es juego de entretenimiento, las apuestas no son de rigor.*
>
> *Permite además toda clase de solitarios.*
>
> *Gana el que adivine quién fue Máximo Ballesteros.*

El animador baraja las cartas y, una vez leídas la *reglas del juego* por la bibliotecaria, comienza a pasar por la mesa en forma de U ofreciendo una carta a cada persona que la lee en alto. Se termina una primera ronda (treinta y cinco cartas). Por encima (estamos en la altura del patio de butacas) y tras el animador se van proyectado los naipes creados por *Jusep Torres Campalans*, el alter ego pictórico de Max Aub.

Gana el 4…par y pasa… ¿Quién quiere carta?

Se apura una segunda ronda de diez cartas más, que da paso a una tertulia para dar solución al enigma de quién fue Máximo Ballesteros. El debate dialógico y horizontal construye sentido y enriquece a los participantes.

Comprender un texto escrito es un proceso constructivo en el cual los datos actuales (lo que aparece en el texto) son tan importantes como la información previa disponible en la memoria (conocimiento conceptual) (De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo y Alonso-Quecuty, 1990). La lectura, así concebida, implica una transacción entre el lector y el texto, de tal modo que las características y conocimientos previos del lector son tan importantes para la comprensión como las características del texto (Colomer y Camps, 1996). La lectura comprensiva requiere que el lector sea capaz de integrar dicha información en unidades de sentido global, en una representación del contenido del texto que es mucho más que la suma de los significados de las palabras individuales (De la Vega et al., 1990; Vidal Abarca, 1998). En efecto, más que la posesión del conocimiento lo que marca la diferencia en la comprensión es la capacidad para usar ese conocimiento integrando entre distintos componentes del texto y con lo que el lector trae consigo (Perrussi, Brandao y Oakhill, 2005; Cain, Oakhill, Barnes y Bryant, 2001, citado en Perrussi, Brandao y Oakhill, 2005). Durante la lectura comprensiva el lector infiere información, es decir, comprende algún aspecto determinado del texto a partir del significado de otro o completa el significado de algún aspecto del texto con información que posee pero no está verbalizada en el texto.

Enseñar a comprender textos escritos en contextos educativos consiste en asistir al lector novel en el uso de una serie de estrategias que le permiten construir el sentido global del texto escrito (Solé, 1992; Sánchez, 1998). La construcción conceptual es muy relevante en los planteamientos didácticos, ya que la capacidad de comprender compensa en muchas ocasiones las dificultades de lectura que los niños puedan tener (Adams, Bell y Perfetti, 1995). Por otro lado, la comprensión podría verse facilitada por un determinado género. Desde los trabajos pioneros de Van Dijk y Kintsh (1983) y Adam (1985), entre otros, sabemos que los diferentes tipos de texto poseen unas formas de organización discursiva que condicionan la interpretación del lector. Ciertas organizaciones discursivas,

como la de los textos narrativos, facilitan la comprensión y la formulación de cierto tipo de inferencias (Bruner, 1988; Wells, 1988; Fayol, 1991).

En Rico Romero y Fernández Castaño (2012, 4-5). La importancia de la existencia o carencia, de lo que Bordieu (1999) engloba bajo el término *habitus*, de una cultura letrada y la familiaridad con la que los niños y niñas se relacionan con libros, cuentos y cultura oral y escrita es una de las preocupaciones primeras para afrontar iniciativas de fomento de la lectura en contextos de riego de exclusión por las condiciones socioeconómicas en las que están insertos. Bombini (2008, 21) plantea como los discursos más recientes afirman que la lectura contribuye a la construcción de la subjetividad y de la identidad de los lectores y por fin, acaso el más divulgado en el campo de la promoción, vincula a la lectura con la posibilidad del disfrute, del placer, del divertimento que, en su versión más compleja, supone el acercamiento a cierta dimensión estética del lenguaje.

Referencias

Aub, M. (2004). *No son cuentos.* Madrid: Huerga y Fierro Editores.

Aub, M. (2010). *Juego de cartas.* Granada: Cuadernos del Vigia.

Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación,* (46), 18-35. doi: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2661602

Bompiani Estate, V. (2005). *Diccionario Bompiani de autores: De todos los tiempos y todos los países.* Barcelona: Hora.

Bourdieu, P., y Pons, H. (1999). *La miseria del mundo*. Tres Cantos, Madrid: Akal.

Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. (2006). Orden de 1 de febrero de 2006, por la que se regulan y convocan subvenciones en el ámbito de la Consejería para el año 2006. *Boja 31 15 Febrero 2006, 31*, 97-173. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/boja/2006/31/boletin.31.pdf

Corbacho Reguera, M. (2011). *Max Aub, el cojo.* Unpublished manuscript.

Rico Romero, J. I. (2012). Educación social a través de la literatura: La vuelta al mundo de la escuela en 10 días. *Sinergias, 0*, 63-72.

Rico Romero, J. I. (2013). Educación social y cultura de paz. El taller de las mariposas. *cultura de paz en contextos educativos. . I Congreso Internacional y III Congreso Nacional Convivencia y Resolución De Conflictos En Contextos Socioeducativos. Cultura De Paz Para La Educación. Educación y Cultura De Paz En Contextos Educativos.,* 527-533.

Rico Romero, J. I., y Fernández Castaño, F. (2012). Aprendizaje inicial de la lectura. Escritura al aprendizaje. , 1-17.

Rico Romero, J. I., y Martín Solbes, V. (2013). *La educación social en territorios periféricos.* Unpublished manuscript.

Rodriguez, J. (2002). Juego de cartas, el otro laberinto de Max Aub. *III coloquio internacional la literatura y la cultura del exilio republicano español de 1939.* (pp. 181-291). La Habana, Cuba.: Casa del Escritor Habanero.

Soldevila, I. (1973). *La obra narrativa de Max Aub.* Madrid: Gredos.

Valcarcel, C. (1996). Los juegos y las cartas. Aspectos lúdicos en la composición e interpretación de *juego de cartas* de Max Aub. En Actas del X Simposium de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada. (Ed.), (Actas del X Simposium de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada. ed., pp. 269-298). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Vargas Llosa, M. (2010). Elogio de la ficción. Estocolmo. Recuperado de http://www.elpais.com/elpaismedia/ultimahora/media/201012/07/cultura/20101207elpepucul_1_Pes_PDF

Da literatura à formação de leitores em contextos não formais

Ângela Balça* y Fernando Azevedo**
**Universidade de Évora, **Universidade do Minho*

Resumen

A promoção da leitura e a formação leitores não é só uma tarefa da escola, mas sim uma missão na qual toda a sociedade tem inúmeras responsabilidades. Muito embora a sociedade valorize a leitura, como alguns estudos vão revelando, o que é certo é que ainda se assaca o encargo da promoção da mesma, quase exclusivamente, à instituição escolar. Ainda assim, paulatinamente, os livros e a leitura vão surgindo em contextos não formais.

Espaços como bibliotecas, livrarias, associações culturais ou alguns mais inesperados como cafés, restaurantes, lojas ou consultórios médicos já apresentam pequenas áreas destinadas às crianças, onde encontramos brinquedos e, porém de forma tímida, livros. Práticas e áreas como estas, se inicialmente, parece-nos, se constituíram para "entreter" as crianças, podem também já indiciar e ser potenciadas como contextos não formais de leitura.

Nesta comunicação, pretendemos, tendo por base alguns estudos, perceber o que são hoje os mais novos, em termos de leitura, e salientar a importância destes contextos não formais na promoção da mesma, envolvendo neste desígnio outros atores.

Palabras clave:

Leitura, contextos não formais, Plano Nacional de Leitura, geração Web 2.0.

Formar leitores, que leem em quantidade e em qualidade, voluntariamente, constitui um desígnio que todos os países desenvolvidos e democráticos procuram alcançar. A formação de sujeitos leitores, capazes de ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente, articula-se com a capacidade de exercício, por parte destes, de uma efetiva cidadania, isto é, da sua participação, enquanto membros de pleno direito, da *polis*.

Narrar e ouvir histórias é, desde há muito, uma constante universal. Seduzindo e estimulando o receptor à indagação e à interrogação, nutrindo e estimulando o seu espírito, a atividade de contar histórias permite ampliar os horizontes cognitivos e, por via deles, também os horizontes linguísticos do sujeito ouvinte (Bryant, 1987). Maria de Fátima Albuquerque (2000, 4) assinala que a atividade de ouvir histórias "permanece uma das mais constantes e assumidas paixões da primeira infância." Na verdade, as histórias continuam a fazer parte da vida das crianças, nem que seja ouvidas/lidas nas instituições de educação pré-escolar, nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico e nas respetivas bibliotecas escolares. Porém, notamos que cada vez mais contextos não-formais se configuram como potenciais contextos de promoção da leitura, pelo espaço que proporcionam e pelos materiais impressos que neles encontramos. Toda a sociedade tem de estar envolvida e dar o seu contributo na formação de gerações mais novas, que sejam leitoras e que, através da leitura, consigam uma compreensão do mundo, que lhes possibilite uma atuação crítica e cidadã.

A leitura e a leitura de literatura encerram um enorme potencial no contributo para a formação das crianças. De facto, a literatura, pela sua capacidade de interrogar o mudo e de proporcionar outros modos de o pensar, modos esses que se distanciam de determinadas percepções rotineiras ou ancilosadas de olhar o objecto semiótico (percepções excessivamente unidimensionais ou redutoramente utilitárias) constitui, como assinalou José Gordon (2012), um precioso lugar que nos liberta da "caixa" em que, por vezes, nos sentimos aprisionados. Saber ler, com gozo e fruição, voluntariamente, permite ao leitor fertilizar e expandir um conhecimento cultural que, por sua vez, o auxiliará a interpretar, de modo não ingénuo, a realidade do mundo empírico e histórico-factual. É este saber-fazer, intrínseco à competência literária (Cerrillo & Senís, 2005; Mendoza, 1999), que importa fomentar e desenvolver, precocemente, com a criança.

Ouvir e contar histórias permite à criança expandir o seu conhecimento do mundo, bem como contactar e conhecer textos e repertórios de imagens simbólicas que fazem parte do nosso património e imaginário coletivo (Balça, 2001). É este conjunto de textos que contribui para o sentimento de pertença da criança a uma determinada cultura, cujos valores morais e culturais se encontram plasmados nesse repertório de imagens simbólicas comum no nosso imaginário coletivo. Ouvir e contar histórias consente também à criança expandir a sua competência linguística e literária, possibilitando uma cada vez maior constituição e mobilização do seu intertexto leitor; ouvir e contar histórias facilita ainda à criança expandir a sua competência estética, no contacto com textos / ilustrações de qualidade literária / plástica indiscutível (Balça, 2001).

Apesar de todo o investimento já feito na promoção da leitura e na formação de jovens leitores, quer pelo governo quer pelas autarquias, escolas, sociedade civil, os estudos revelam-nos que os jovens não acedem ao texto literário tanto quanto seria desejável, apresentando lacunas graves no seu intertexto leitor, isto é, no conjunto das suas experiências leitoras. De acordo com Pedro Cerrillo (2005), o problema que se coloca aos novos/jovens leitores é a constituição do seu intertexto leitor, caracterizado pela leitura dos textos escolares, pela leitura de álbuns ilustrados, e por uma nova linguagem oral, dominada pela televisão. Ainda na perspetiva deste investigador, não formam parte do intertexto leitor deste público a literatura de tradição oral, nomeadamente os contos tradicionais. Numa investigação recente, com alunos universitários, Isabel Jerez Martínez e Eduardo Encabo Fernández (2010) mostram-nos que os contos estão presentes no intertexto leitor destes jovens, muitas vezes através da linguagem da televisão ou do cinema, "La realidad nos

indica que este alumnado, generación correspondiente a finales del siglo XX y comienzos del XXI, recibe la influencia de los medios de comunicación y sigue siendo partícipe de la aportación de Disney (...)." (p.151). Num estudo, que efetuámos na Universidade de Évora e na Escola Superior de Educação de Castelo Branco (2009), os jovens alunos universitários revelavam um conhecimento literário pouco alargado, que certamente os impedirá de poderem desenvolver a atitude crítica desejável em alunos de um curso do Ensino Superior. Nas preferências de leitura destes jovens universitários constatámos, por exemplo, nas subcategorias Poesia e Teatro, que os títulos referidos correspondiam quase exclusivamente a leituras obrigatórias efetuadas no ensino secundário (Balça, Costa, Pires & Pais, 2009).

Pensamos que toda a sociedade tem responsabilidades nesta formação de leitores. Aliás, um dos grandes desafios que se coloca, na atualidade, é levarmos toda a sociedade a atuar em relação à promoção da leitura, a fomentar, em simultâneo, práticas culturais e a frequência de espaços como bibliotecas, teatros, museus, entre outros. Todos estes espaços se podem configurar como contextos não formais de leitura, onde a mesma é ou pode ser promovida, das mais diversas maneiras.

A urgência deste desafio é tanto maior quanto, como tem sido demonstrado por investigações recentes (Molina-Villaseñor, 2006; Valdés, 2013; Yubero & Larrañaga, 2010), o hábito leitor e o gosto pela leitura são fortemente influenciados por factores como o contexto social, familiar e cultural em que nos situamos.

Concordamos, porém, com Joseph Ballester & Noelia Ibarra (2013, 10), quando afirmam que a "educación literaria y lectora requiere tanto del compromiso teórico como de la praxis cotidiana enmarcada en una propuesta metodológica coherente".

Esta é também uma das preocupações subjacentes ao Plano Nacional de Leitura, que apresenta entre os seus objetivos a criação de um ambiente social favorável à leitura e o enriquecimento das competências dos atores sociais, desenvolvendo a ação de professores e de mediadores de leitura, formais e informais. Temos consciência que a promoção da leitura e a formação de leitores exige a figura de mediadores de leitura qualificados e empenhados, que nem sempre estão presentes nos diversos contextos não formais de leitura. Este será um caminho ainda a percorrer, não só a formação de novos mediadores de leitura, mas também a conjugação de sinergias entre diversos contextos, na tentativa de que a leitura e a formação de leitores seja cada vez mais um desígnio sentido como comum em toda a sociedade.

De igual modo, nas suas linhas de estratégia, o Plano Nacional de Leitura propõe a criação de oportunidades de leitura e contacto com os livros em espaços não convencionais de leitura e a disponibilização de orientação e apoio direto e on-line a práticas promotoras de leitura na escola, na biblioteca escolar, na família, na biblioteca pública e noutros contextos culturais. Os contextos não formais de leitura encontram-se bem identificados pelo Plano Nacional de Leitura, ao prever diversas áreas de intervenção, tais como:

- Instituições culturais – teatros, museus. Salientamos aqui o projeto Ler+Teatro, cujo objetivo é levar ao convívio dos mais novos o mundo do teatro;
- instituições de solidariedade social;
- hospitais, centros de saúde. Destacamos, para estes contextos, o projeto Ler+Dá Saúde, cujo objetivo é envolver os profissionais de saúde no aconselhamento da leitura em família;
- prisões;
- transportes públicos.

Porém, outros contextos se configuram como contextos não formais de leitura, contextos estes que se podem apresentar como improváveis, mas onde, na realidade, se pode

promover, ou já se fomenta mesmo, não só o contacto com os livros bem como diversas práticas culturais. Dentre estes contextos não formais de leitura ressaltamos as bibliotecas, as livrarias, as associações culturais, os cafés, os restaurantes, as lojas e os centros comerciais, os parques e as praças, as praias, entre outros. De acordo com Azevedo (2007, 152), "Todos eles são espaços sociais, frequentados por largas camadas de população, e que poderiam, caso houvesse o reconhecimento do interesse de fomento das práticas de literacia, constituir-se como locais excelentes para a criação de oportunidades para o exercício da leitura."

Estes contextos não formais de leitura, quando aproveitados e dinamizados, apresentam inúmeras mais-valias, sendo ainda Azevedo (2007) quem assinala algumas delas: a democratização do acesso à leitura e ao livro, porque presente em espaços tão distintos ou improváveis como um café ou um centro de saúde, contribui certamente para a criação nos cidadãos de motivação e de reconhecimento social face à leitura; acreditamos que a leitura, mesmo nestes contextos, pode estimular uma relação de diálogo do leitor com os mais diversos textos, promovendo, em muitos destes espaços, de forma progressivamente mais sólida, a constituição e consolidação de comunidades leitoras culturalmente comprometidas.

Assim parece-nos muito importante deixar uma referência, muito clara, a alguns contextos não formais de leitura, que impõem a sua marca nas cidades de Évora e de Braga. Em primeiro lugar, queremos referir a *Loja dos Sonhos Biblioteca Itinerante – promoção da leitura em movimento*, um recurso / projeto da Câmara Municipal de Évora em parceria com a Biblioteca Pública de Évora e com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, projeto ao qual se associou a Universidade de Évora. Este projeto visa facilitar o acesso ao objeto livro e aos diversos suportes de informação, imprescindíveis no nosso quotidiano, e destina-se a alguns bairros periféricos e freguesias rurais do concelho de Évora. Como principais objetivos, apresenta: possibilitar às populações mais afastadas do centro da cidade o acesso a uma biblioteca; promover o livro e a leitura junto da população eborense; potenciar nos leitores locais o hábito e o prazer de ler. Como principais atividades, esta biblioteca itinerante faculta a consulta de periódicos; o empréstimo domiciliário de livros, CD's, DVD's; a realização de atividades culturais para a população em geral; e o desenvolvimento de ações lúdico-pedagógicas para a comunidade escolar.

Um outro contexto não formal de leitura, em Évora, é patrocinado pela Associação Cultural ***É neste país***, na sua sede / loja *O Lugar*. O seu compromisso com a leitura e com os livros acontece todos os Sábados, de manhã, em sessões de contos para crianças. Mas o seu compromisso cultural é também consubstanciado em sessões de poesia, teatro de marionetas, exposições de ilustrações, onde a palavra comparece assiduamente.

A Livraria Dom Pepe, na mesma cidade, cumpre a sua função de contexto não formal de leitura, não só através do seu espaço, que acolhe muitos leitores, nem sempre compradores, mas também através das atividades que dinamiza, como sessões de contos para crianças, sessões de lançamento de livros e de encontros com autores, conferências, muitas vezes em parceria com outras instituições da cidade.

Por fim, queremos ainda dar destaque ao Condestável Café Bistro, onde a presença de jornais, revistas, folhetos da vida cultural da cidade são um cunho do seu espaço. Neste café podemos com frequência assistir ao lançamento de livros, a sessões de poesia, a conferências e debates, a sessões musicais.

Na cidade de Braga, são de destacar as Livrarias Centésima Página e Páginas da Sé. Embora com formatos diferenciados, ambos os espaços se configuram como locais para a dinamização cultural da cidade e para a formação de leitores literários, particularmente os mais novos. São, com efeito, realizadas, com regularidade, atividades diversas como a hora do conto, workshops para crianças e pais, apresentações de livros, sessões de poesia, etc.

De destacar, igualmente, a iniciativa de práticas de mediação leitora, desenvolvida todos os anos, por um grupo de alunos universitários finalistas da licenciatura em educação básica da Universidade do Minho, em Braga. Num espaço temporal compreendido entre Novembro e Janeiro de cada ano, os ainda alunos universitários preocupam-se em desenvolver atividades de formação de leitores literários numa multiplicidade de espaços da cidade de Braga: museus, bibliotecas, livrarias, estações dos correios, unidades de saúde familiar, restaurantes, bares, hospital e estação de caminho-de-ferro.

Uma dimensão igualmente relevante é a das leituras que se realizam em ambientes digitais até porque, como assinalaram Palfrey & Gasser (2008), somos hoje autênticos *nativos digitais* e, para muitos de nós, já não é possível deixar de lado esta tecnologia que nos acompanha no quotidiano. Se esta pode ser eventualmente entendida como uma fonte de complexificação das relações sociais[1], ela é também uma mais-valia uma vez que possibilita a diversificação da informação, criando novos desafios e oportunidades múltiplas de aprendizagem.

São hoje vários e plurais os espaços para a formação de leitores em ambiente digital[2], potenciados por essa revolução silenciosa que está a atingir a sociedade. Pensamos, por exemplo, em clubes de leitura digitais, de acesso universal e gratuito, como é o caso dos espaços Web *Goodreads* ou *Bookcrossing*, além de numerosos clubes de leitura que, todos os dias, surgem em redes sociais como o Facebook. O livro, que durante séculos foi o veículo privilegiado do conhecimento, reencarnou digitalmente como parte de um ecossistema poderoso, dinâmico, interconectado, enriquecido e transformado nos processos de produção, edição, distribuição e consumo[3].

Para além destes portais, muitos outros existem com informação e formatos digitais acessíveis a uma pluralidade de dispositivos de leitura. Meramente a título de exemplo, referimos os seguintes:

- http://www.gutenberg.org/ - Portal com 33.000 *ebooks* totalmente gratuitos, distribuídos por variadas temáticas e línguas, muitos dos quais no domínio da literatura infantil. O portal permite o acesso a mais cerca de 100.000 livros através de ligações a outros portais associados.
- http://en.childrenslibrary.org/ - Portal da International Children's Digital Library com uma importante coleção de livros de literatura infantil (4.463 *ebooks*) susceptível de representar, em termos culturais e sociológicos, o melhor da produção mundial contemporânea. Os livros encontram-se acessíveis para leitura no ecrã do computador.
- http://www.cervantesvirtual.com/areas/literatura-infantil-y-juvenil-0/ - Portal de autores espanhóis e hispano-americanos, com largas centenas de obras, incluindo clássicos da literatura infantil e juvenil, além de monografias críticas e materiais didáticos para a formação de leitores.
- http://www.bibliotastic.com/ - Portal que disponibiliza *ebooks* gratuitos de temáticas e géneros variados, alguns dos quais no domínio da literatura infantil, maioritariamente em língua inglesa.
- http://www.manybooks.net// - Portal com cerca de 29.000 títulos em várias línguas, maioritariamente em inglês, incluindo alguns dos mais conhecidos clássicos da literatura infantil e juvenil. O portal tem a particularidade de todos os *ebooks* serem disponibilizados a título gratuito e poderem ser descarregados em formatos

1 Sobre o conceito de literacia digital, cibercidadania e *e*-inclusão, cf. Dulce Melão (2011).
2 A este respeito, cf. Rovira Collado (2011).
3 Cf. AA VV (2011).

variados adequados aos diversos tipos de dispositivos de leitura digital existentes no mercado.

- http://www.bajalibros.com - Portal com cerca de 3.000 títulos em espanhol de variadas temáticas, incluindo a literatura juvenil. Alguns dos *ebooks* são grátis, outros encontram-se acessíveis mediante pagamento e podem ser descarregados em variados formatos.
- http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/bibliotecadigital/ - Portal do Plano Nacional de Leitura com um ainda reduzido conjunto de livros em versão digital, distribuídos segundo faixas etárias para os mais novos.
- http://www.casadaleitura.org/ - Portal da Fundação Calouste Gulbenkian com sugestões de leitura para os mais novos, além de recensões e estudos monográficos relevantes e ligações a editoras e blogues nos domínios da leitura e da literatura infantil.

Talvez uma das facetas mais interessantes e promissoras da geração Web 2.0, sob o ponto de vista da formação de leitores literários, seja a da necessidade de abordagem da rede não como algo fechado ou estático, mas como um *continuum* em que o fluxo de informação se retroalimenta exponencialmente.

Em jeito de conclusão, resta-nos dizer que os exemplos aqui trazidos, seja em ambiente presencial seja em ambiente virtual, podem e devem ser replicados e expandidos. Aos espaços que paulatinamente vão cumprindo a função de formação de leitores, muitas vezes ainda de forma pouco consciente, será necessário apoiá-los com a nossa frequência e, de uma forma concertada, unir esforços entre eles e aqueles outros que já se encontram vocacionados para a promoção da leitura e para a formação de leitores, como por exemplo as escolas e as bibliotecas. A desmistificação e a democratização da leitura e do livro serão certamente um contributo destes contextos não formais de leitura, para a formação de crianças e jovens mais cultos, mais críticos, mais comprometidos com o mundo em que vivem.

Referências

AA VV (2011). Edición [21]. *Pensódromo [21].* Recuperado de http://www.pensodromo.com/21/2011/01/edicion-xxi/ (05.01.2011)

Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto*. Lisboa, Portugal: Editorial Teorema.

Azevedo, F. (2007). Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares. In F. Azevedo (Eds.), *Formar leitores. Das teorias às práticas* (pp. 149-164). Lisboa, Portugal: Lidel.

Balça, A. (2001). *Prefácio*. In R. Arimateia. *Colecção de Contos Populares da Tradição Oral Moderna* (p. 5). Évora, Portugal: Câmara Municipal de Évora.

Balça, A., Costa, P., Pires, N. & Pais, A. (2009). Leitores em construção(?): Leitura(s) no ensino superior em Portugal: Alguns indicadores. In E. Martos Núñez & T. Rosing (Eds.), *Prácticas de lectura y escritura* (pp. 237-258). Passo Fundo, Brasil: Universidade de Passo Fundo Editora.

Ballester J. & Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos, 10*, 7-26. Recuperado de http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/238

Bryant, S. C. (1987). *El arte de contar cruentos*. Madrid – Barcelona, Espanha: Ediciones Istmo - Hogar del Libro.

Cerrillo, P. (2005). Los nuevos lectores: la formación del lector literario. In M. C. Utanda Higueras, P. C. Cerrillo & J. García Padrino (Eds.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 133-152). Cuenca, Espanha: Universidad de Castilla-La Mancha.

Cerrillo, P. & Senís, J. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? *Ocnos*, 1, 19-33. Recuperado de http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/166/147

Gordon, J. (2012). Imaginar. *El efecto imaginante. Cuadernos de Salas de Lectura* (pp. 9-13). México, México: Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Jerez, I. & Encabo, E. (2010). La recepción del cuento clásico de la Cenicienta por parte del alumnado de magisterio de educación infantil de la Universidad de Murcia: la tradición en entredicho? In M. Campos F.-Fígares, G. Núñez Ruiz & E. Martos Núñez (Eds.), *Por qué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar* (pp. 147-156). Cuenca, Espanha: Universidad de Castilla-La Mancha.

Melão, D. (2011). Da página ao(s) ecrã(s): tecnologia, educação e cidadania digital no século XXI. *Educação, Formação & Tecnologias*, *4*(2), 89-107.

Mendoza, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria". In P. C. Cerrillo & J. García Padrino (Coords.), *Literatura Infantil y su didáctica* (pp. 11-54). Cuenca, Espanha: Ediciones de la Universidad de Castilla--La Mancha.

Molina-Villaseñor, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos, 2,* 103-120. Recuperado de http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/224

Palfrey, J., & Gasser, U. (2008). *Born digital: understanding the first generation of digital natives*. New-York, Estados Unidos: Basic Books.

Rovira Collado, J. (2011). Literatura infantil y juvenil en internet: de la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas para su estudio y difusion. *Ocnos*, 7, 137-151.

Valdés, M. (2013). ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora? *Ocnos, 10*, 71-89.

Yubero, S. & Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un studio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos*, *6*, 7-20.

Webgrafia

Associação Cultural É neste país. Retirado de http://nestepais.wordpress.com/

Condestável Café Bistro. Retirado de http://www.facebook.com/cafe.condestavel

Livraria Dom Pepe. Retirado de http://livrariadompepe.wix.com/dompepe-evora#

Loja dos Sonhos Biblioteca Itinerante. Retirado de http://www2.cm-evora.pt/lojadossonhos/missao.htm

Plano Nacional de Leitura. Retirado de http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnltv/apresentacao.php?idDoc=6

Actitudes hacia la lectura del alumnado de Grado

Paloma Rodriguez-Miñambres
Universidad del País Vasco

Resumen

En este trabajo se exponen los resultados obtenidos en una investigación sobre las actitudes hacia la lectura de los estudiantes de Grado de Educación Infantil y Educación Primaria de la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. La relevancia de esta investigación se fundamenta en la importancia de las creencias y el comportamiento lector que albergan los futuros docentes, ya que ellos y ellas serán los encargados de fomentar y transmitir el interés por la práctica lectora a sus alumnos. El instrumento de medida para identificar y analizar dichas creencias y hábitos se ha basado en el Cuestionario de Hábitos de Lectura (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2008) al que se han añadido algunos ítems. De las 254 personas que cumplimentaron el cuestionario, los resultados muestran que las mujeres y los estudiantes de Educación Infantil tienen mejores actitudes hacia la lectura.

Palabras clave:

Lectura, hábito lector, creencias, comportamiento lector, alumnado de grado.

1.- Introducción

Desde siempre ha existido un debate sobre la lectura y sus implicaciones sociales, afectivas y cognitivas. Sin embargo, las nuevas tecnologías, su uso y disfrute, han supuesto un cambio tanto en los hábitos lectores como en el aspecto material del valor dado a los libros. El hecho de que haya habido una transformación en tan poco tiempo y su impacto en los procesos lectores, preocupa a numerosos investigadores. Autores como Nicholas Carr (2008), han empezado a investigar la influencia de las nuevas tecnologías en los mecanismos de comprensión. En esa línea, David Nicholas (2010) ha realizado una serie de pruebas con personas de distintas edades y su conclusión, no exenta de polémica, es que los adolescentes están perdiendo la capacidad de leer textos largos y concentrarse en la tarea de leer un libro.

Por otro lado, desde siempre la lectura ha sido una institución y convención social y, como tal, ha disfrutado, históricamente, de una posición de privilegio al ser una forma de ocio a la que sólo accedían las clases pudientes. El acto de leer conllevaba un prestigio social y cultural. Hoy en día la oferta de la que disponemos para articular el tiempo libre es muy amplia y la lectura parece que resulta menos atractiva ya que se disponen de otras opciones e intereses de ocio.

La relevancia de esta investigación tiene que ver con analizar una serie de cuestiones para intentar entender la realidad lectora del alumnado de Grado de Educación Infantil y Educación Primaria. Sería interesante saber si, como dice Caballero Bonald (2012), se ejercitan en el "oficio de lector": qué leen, qué hábitos tienen y si muestran interés y disfrutan con la lectura. Como futuros docentes, si estiman la lectura y disfrutan leyendo, serán capaces de transmitir el gusto y la afición por ese 'oficio' lector, porque es un hábito que nunca nos abandona y es parte de lo que somos, de quién somos. En este sentido, Solé habla de generar "una lectura implicada y comprometida" (2009, 1). Así, se sentirán más motivados para hacerles llegar ese mensaje a sus alumnos y alumnas y les ayudarán a construir su identidad, orientándoles en sus lecturas.

En las investigaciones realizadas hasta la fecha sobre hábitos lectores, se puede citar una serie de estudios llevados a cabo con alumnos universitarios, como los de Díaz y Gámez (2003), del Río sobre la identidad de género y la formación de los hábitos lectores en estudiantes universitarios (2011), o Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2008, 2010). Precisamente, la tesis doctoral de Larrañaga (2005) trataba sobre las variables psicosociales del hábito lector, haciendo hincapié en la influencia del ambiente familiar y las experiencias lectoras de la infancia en la construcción de la representación social de la lectura y del hábito de los alumnos universitarios. En el ámbito anglosajón, la mayor parte de las aportaciones han venido desde la psicología, centrándose en la motivación lectora (Watkins y Young Coffey, 2004). Asimismo, destacan las investigaciones de expertos como Guthrie y.Wigfield, quienes han estudiado el comportamiento lector de niños y adolescentes en correlación con la motivación (1997, 2010).

En lo que se refiere a las actitudes, vamos a intentar precisar qué creencias, afectos y comportamientos influyen en la identidad lectora del alumnado de Grado. Ruiz de Azúa en su tesis sobre las actitudes lingüísticas hacia el euskera (2012), recopila las opiniones de otros autores sobre los tres componentes de la actitud, que constituye un constructo tridimensional: el cognitivo, formado por las ideas y las creencias; el afectivo, que incluye las emociones, sentimientos y vivencias, y el conductual, que alude al comportamiento, la representación práctica y observable de los otros dos componentes.

Estando en la universidad, formándose estos alumnos y alumnas para ser profesores, es necesario conocer qué piensan, qué sienten y cómo actúan en sus prácticas lectoras. No solo van a enseñar a descodificar los textos y a emplear estrategias de lectura a los niños y niñas, sino que van a mostrarles el verdadero significado del acto de leer: divertirse, ahon-

dar en la interpretación del mundo y desarrollar la imaginación. Así pues, los objetivos quedan enunciados de la siguiente manera:

- Identificar y analizar sus creencias sobre la lectura de los estudiantes del Grado de Educación Infantil y Primaria en la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz: qué piensan que es, qué valor le conceden, qué sienten.
- Identificar sus hábitos lectores: qué y cuánto leen.

2.- Método

2.1. Instrumento de medida

El instrumento de medida que se empleado para recoger los datos de la presente investigación ha sido un cuestionario que es una versión simple del Cuestionario de Hábitos de Lectura (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2008) validado por el grupo de investigación de la Universidad de Cuenca al que se han añadido otros ítems de creación propia. Las preguntas están distribuidas de la siguiente manera: las 4 primeras, de segmentación, corresponden a los datos socio personales: sexo, curso, especialidad y lengua materna. La pregunta nº 5 está compuesta por 28 ítems que pretenden diferenciar entre creencias y afectos con una escala de likert de 1 a 5. Las siguientes preguntas cuantifican el número de libros leídos y cuántos de esos son lecturas universitarias, siendo en ambas preguntas el mínimo 1 y el máximo más de 4. La última pregunta, de 7 items, pretende medir la conducta lectora, tanto en una escala likert, como de manera abierta, para que pudieran indicar los títulos de obras leídas.

2.2. Participantes

El cuestionario se ha pasado al alumnado de la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, concretamente, a los que han estudiado durante el curso 2012/2013 en euskera en las especialidades de Infantil y de Primaria, de 1º, 2º y 3º curso, en presencia de la investigadora. De un total de 254 encuestas, 170 mujeres frente a 84 hombres han cumplimentado el cuestionario, cantidad que se adecúa a la distribución existente en el centro. El tiempo estimado para llevar a cabo la encuesta fue de 15 minutos.

2.3. Procedimiento

Se ha utilizado el programa estadístico SPSS.20 para ver cómo interrelacionan las 4 primeras preguntas del cuestionario (sexo, curso, especialidad y lengua materna) con el resto. Se han utilizado diversas pruebas estadísticas que se detallan a continuación:

-Validación de las escalas: Con el fin de validar las escalas de likert propuestas se ha utilizado análisis factorial (validez) y el Alfa de Cronbach (fiablidad).

-El estudio de las dimensiones de las escalas en relación con las variables de segmentación se ha realizado mediante pruebas no paramétricas (U-Mann-Whitney si la variable categórica es dicotómica y Kruskal-Wallis si la variable categórica tiene más de dos categorías) debido a que el incumplimiento de la hipótesis de normalidad impide la aplicación de pruebas Anova y pruebas t.

3.- Resultados

Respecto al primer objetivo, la pregunta nº 5 discrimina entre dos tipos de creencias y uno de afectos, dando un resultado de 5 y de 4 ítems respectivamente y muestra que el alumnado identifica sus creencias sobre la lectura en una doble vertiente: la académica y la social. En cuanto a las creencias académicas, ellos y ellas opinan que la lectura sirve para mejorar su competencia discursiva oral y escrita así como los mecanismos de comprensión y, además, contribuye a desarrollar la imaginación. Sobre las creencias sociales

los encuestados parecen decantarse por el valor de la lectura ligada a su aspecto material, al "recipiente": los libros. Y creen en la importancia de la cantidad y el conocimiento que otorgan: cuantos más, mejor. Estas respuestas parecen indicar el valor social, el prestigio cultural que creen que tiene el libro como representación social de la práctica lectora. Asimismo, valoran como algo importante el compartir las lecturas con los amigos.

La otra escala estaría compuesta por los afectos (9 items). Los encuestados refieren cómo se sienten y qué sentimientos albergan hacia la lectura: el placer, el disfrutar y sentirse feliz mientras leen. También reconocen la satisfacción y parecen asumir como parte de la práctica lectora el reto de leer textos difíciles. Esos afectos predisponen a una buena actitud hacia la lectura y, aunque sienten que hay que hacer un esfuerzo para leer, son capaces de pasar tiempo frente al texto, lo que redunda en una sensación de autoeficacia.

El otro objetivo de esta investigación planteaba identificar los hábitos de lectura sobre cuánto y qué leen. Los datos establecen lo siguiente: el 17,8% dice haber leído más de 5 libros este año. El mismo porcentaje ha leído más de 3 libros; el 20,5% dice que ha leído dos libros y el 24,7% un solo libro durante el curso, mientras que el 11,6% afirma no haber leído nada. En concordancia con otras investigaciones, aparte de que las mujeres lean más, a medida que la formación universitaria aumenta, se observa un cambio en su comportamiento y tienden a leer más libros. Otro dato que se repite es que el alumnado de Infantil lee más que el de Primaria. De esas obras, un 28,2% correspondía a lecturas universitarias frente a un 47,5% que no las relacionaba con el ámbito académico.

En lo que se refiere a los libros leídos, dejando a un lado la lectura diaria o semanal de prensa, se han obtenido pocas respuestas en total (69). De hecho, dan más títulos de libros relacionados con asignaturas de la universidad (*Alumnado de otras culturas*; *Una mochila para el universo*; *Introducción a la literatura infantil y juvenil*) que de obras literarias. Aún así, al analizar cada ítem por separado, los títulos que más se repiten en novela son obras muy en boga en el mercado editorial, como *50 sombras de Grey, Juego de tronos* o *Los juegos del hambre*. La poesía recoge poco interés del alumnado puesto que solo mencionaron tres poetas: J. Sarrionaindia (repetido dos veces), J. Benito y P. Neruda. En prensa deportiva el *Marca* y *Mundo deportivo* son los preferidos, y en castellano destacan *El Correo* y *Gara*, y en euskera *Berria* y *Gara*. La revista más leída es *Cuore*. Junto a la poesía, el porcentaje más bajo de lectura corresponde a los cómics, puesto que solo dieron 16 respuestas al pedirles que especificaran títulos de este género, todos ellos muy conocidos como *Mafalda*, *Mortadelo y Filemón* y *Asterix*. Los hombres optan por lecturas que conectan con sus intereses y, además, requieren menor esfuerzo, como son la prensa deportiva y los periódicos. Atendiendo a la cuestión del idioma, el alumnado cuya primera lengua es euskera, suele estar muy concienciado con la cuestión lingüística y tiene niveles más altos que el alumnado que tiene castellano como lengua materna en lo que respecta a la lectura de periódicos en euskera.

4.- Conclusiones

Los datos de este cuestionario sirven para hacer una radiografía de la actitud lectora de los universitarios de Grado. Se han encontrado diferencias significativas según el sexo, el curso, la especialidad y la lengua materna. Al igual que en la tesis de Larrañaga (2005), se ha corroborado que los resultados de las mujeres son mejores que los de los hombres. Por otro lado, los estudiantes de Educación Infantil muestran mejor actitud hacia la lectura que los de Primaria. Asimismo, se observa que los alumnos de primer curso obtienen menos puntuación, lo que denota una peor actitud. La lengua materna también es un factor a considerar en algunos aspectos como las creencias sociales o el comportamiento lector, y, en consecuencia, esos alumnos y alumnas que hablan euskera de manera habi-

tual parecen mostrar mayor sensibilidad o predisposición a leer más textos en euskera que aquellos que hablan castellano en su entorno diario.

En lo que se refiere al primer objetivo, se han podido identificar sus creencias y afectos sobre la lectura. La mayoría cree que leer ayuda a tener mejor competencia académica, pero no parecen estar interesados en dedicarle más tiempo. Y, aunque las nuevas tecnologías tengan muchos adeptos entre los jóvenes, no se aprecian grandes cambios en sus creencias porque siguen valorando la posesión de libros. Estos datos concuerdan con los resultados de otras investigaciones (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2008), en las que se apuntaba a la deseabilidad social como posible razón de ese comportamiento; es decir, hoy en día sigue siendo deseable y prestigioso tener una buena opinión sobre los libros y atribuir toda clase de beneficios a la lectura, queda mal criticarla. Ahora bien, ¿es una creencia propia o es lo que se les ha inculcado y piensan que tienen que reproducirlo? Desentrañar las causas de ese comportamiento requeriría un análisis más en profundidad de los aspectos tratados en este trabajo.

El segundo objetivo pretendía poner de relieve el comportamiento lector del alumnado de Grado. No hay grandes sorpresas respecto a sus lecturas: siguen la tendencia general en nuestra sociedad y, tanto el título de las obras como el nombre de los autores, son los mismos que copan las listas de best-sellers. Los escasos títulos en el apartado de cómics no son modernos, más bien podría decirse que son respuestas 'ad hoc', las recuerdan de memoria, por conocimientos previos, no porque actualmente las estén leyendo. Como ya han señalado Cerrillo, Yubero y Larrañaga en otras investigaciones, en sus preferencias lectoras se inclinan por la novela y/o la prensa; sin embargo, la poesía cuenta con muy pocos aficionados entre los futuros docentes. Es evidente que para ellos y ellas leer periódicos, y revistas es más entretenido que leer otro tipo de géneros, puesto que exige menor esfuerzo cognitivo; no obstante, como futuros docentes, sería interesante dilucidar por qué no sienten más atracción hacia la poesía o el cómic.

4.1. Limitaciones y proyección de futuro

A pesar de que los resultados no han sido del todo lo satisfactorios que cabía esperar por la eliminación de algunos ítems, esta investigación sirve para tener una visión más amplia de las actitudes lectoras de nuestro alumnado.

Las limitaciones de este estudio también tienen que ver con el número de participantes, puesto que solo se ha pasado la encuesta a los alumnos y alumnas de la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. En un futuro se podría investigar en las otras escuelas universitarias del profesorado de Bizkaia y Gipuzkoa, para ver si coinciden con los de esta investigación.

Por otro lado, tal vez sería conveniente hacer entrevistas y grupos de discusión con los sujetos, si no con todos, con una parte representativa de los mismos, para contrastar los resultados de esta investigación con la información que puedan dar con su propia voz. Con una metodología más cercana cabe la posibilidad de que se sinceren y ofrezcan más datos sobre la razones de su actitud lectora.

Teniendo en cuenta la importancia de los maestros y maestras en la tarea de enseñanza, promoción y orientación de la lectura en Educación Infantil y Educación Primaria, conviene saber qué tipo de expectativas albergan sobre su proceso formativo en la universidad y qué herramientas tienen o creen disponer para transmitir a sus futuros alumnos y alumnas el gusto, el placer y la afición por la lectura. Pero, si, previamente, no hay un apego hacia la lectura ¿cómo van a contagiar el entusiasmo por la lectura? De la construcción de su identidad lectora dependerá el mensaje y los valores que transmitirán a los niños y las niñas.

Referencias

Caballero Bonald, J. M. (2012). *Oficio de lector*. Barcelona: Seix Barral.

Carr, N. (2008), *Is Google making us stupid?* Recuperado 23 de abril de2013, http://www.hu.mtu.edu/~jdslack/readings/Carr_Google_making_smarter.pdf,

Cerrillo, P. C. (2005). Nuevos tiempos. ¿Nuevos lectores?, *Ocnos, 1*, 19-33.

Cerrillo, P. C., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: Fundación SM.

Del Río, T. (2011). *Identidad de género y formación de los hábitos lectores en estudiantes universitarios*. Recuperado el 12 de mayo de 2013, http://www.uclm.es/organos/vic_investigacion/doctorado/pdf/LibrodeActas.pdf.

Díaz. J. M. y Gámez, E. (2003). *Hábitos lectores y motivación entre los estudiantes universitarios*. Recuperado el 24 de abril de 2013, http://reme.uji.es/articulos/adxazj7690710102/texto.html

Federación de Gremios de Editores de España (2012). *El porcentaje de lectores de libros en España alcanza ya el 63% de la población*. Recuperado el 12 de mayo de 2013, http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/130207NPR-FGEE-BarometroHabitosdeLectura2012.pdf

Johnston, P. H. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.

Lange, C. L. (2011). *Reading Self-Concept and Academic Reading Ability in Beginning Readers: Do They Match?* (Doctoral dissertation, Luther College). Recuperado el 20 de mayo de 2013, https://www.mlc-wels.edu/library/search-find-2/special-collections/pdf-files/ThesisCyn_Lange.pdf

Larrañaga, E. (2005). *La lectura en los estudiantes universitarios: variables psicosociales en la formación de los hábitos lectores*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Lomas, C. (2005), *Leer para entender el mundo*, Recuperado el 20 de abril de 2013, http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_490/a_6670/6670.html

Nicholas, D. (2010). *Google Generation II: web behaviour experiments with the BBC*. Recuperado el 26 de abril de 2013, http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1902139&show=abstract

Ruiz de Azúa, U. (2012). *DBHko ikasleen euskararekiko jarrera linguistikoak, motibazioa eta errendimendu akademikoa*. Gasteiz: EHU.

Solé, I. (2009). *Motivación y lectura*. Recuperado el 23 de abril de 2013, http://www.educacionviva.com/Documents/lectura/AU17913%20motivaci%F3n%20de%20la%20lectura.pdf

Watkins, M. W. y Coffey, D. Y. (2004). *Reading motivation: multidimensional and indeterminate*. Recuperado el 12 de mayo de 2013, http://edpsychassociates.com/Papers/ReadMotivation%282004%29.pdf

Wigfield, A. y Guthrie, J. T. (1997). *Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading*. Recuperado el 12 de mayo de 2013, http://www.fatih.edu.tr/~hugur/love_to_read/Relations%20of%20Children%27s%20Motivation%20for%20Reading%20to%20the%20Amount%20and%20Breadth%20of%20Their%20Reading.pdf

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. y Perencevich, K. C. (2010). *Children,s motivation for reading: Domain specificity and instructional influences*. Recuperado el 23 de mayo de 2013, http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/JOER.97.6.299-310

Yubero, S. y Larrañaga, E. (2005). El hábito lector como actitud: el origen de la categoría de "falsos lectores". *Ocnos, 1*, 43-60.

Yubero, S. y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos, 6*, 7-20.

“El club de detextives". Un programa de estrategias de lectura para Educación Primaria

Sergio Vera Valencia
CEPLI, Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

Los expertos consideran que las principales causas del bajo nivel de competencia lectora de nuestros adolescentes son la falta de estrategias metacognitivas y de motivación por la lectura que arrastran desde Educación Primaria. Por ello, el objetivo del presente trabajo es evaluar el efecto de un programa de estrategias de lectura para Educación Primaria elaborado a partir del marco teórico de PIRLS, empleando la metáfora del lector como detective y un cuento adaptado de Sherlock Holmes para incrementar el interés de los alumnos por la lectura y la metacognición. Siguiendo un diseño pre post con grupo de cuasi control (Montero y León, 2007) se administró la EScala de COnciencia LectorA ESCOLA (Puente, Jiménez y Alvarado, 2009) a 46 alumnos de entre 9 y 11 años de dos clases de cuarto de Primaria de un centro concertado. Los resultados evidencian que el nivel inicial de conciencia lectora de los participantes, aunque ya era adecuado, mejoró con el programa. Se discuten las limitaciones de estos hallazgos para futuras aplicaciones.

Palabras clave:

Conciencia lectora, estrategias de lectura, metacognición, Educación Primaria, programa de intervención.

1.- Introducción

La lectura es clave para la participación en prácticamente todos los ámbitos de la vida adulta y el rendimiento académico (Cunningham y Stanovich, 1998; Smith, Mikulecky, Kibby y Dreher, 2000), por lo que las dificultades en comprensión repercuten sobre el resto de aprendizajes escolares (Fuchs, Mock, Morgan y Young, 2003; Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012; Hines, 2009; Nelson y Machek, 2007; Powel, Fuchs, Fuchs, Cirino y Fletcher, 2009). En este sentido, para la Comisión Europea (2001) es «fundamental en todos los ámbitos de la educación e incluso los sobrepasa, pues facilita la participación en el contexto más amplio del aprendizaje permanente y contribuye a la integración social y al desarrollo personal de los individuos». Declaración que fue refrendada por la Unión Europea, al considerar la comunicación en la lengua materna, que incluye la competencia lectora, como la primera de ocho competencias clave «que todos los individuos necesitan para el desarrollo y la realización personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo» (Consejo de Educación, 2006).

De acuerdo con los resultados del que tal vez sea el más influyente de los proyectos de evaluación de la competencia lectora, el Programme for International Student Assesment (PISA), España sigue por debajo de la media de la OCDE, ubicándose el 19,6 % de nuestros alumnos de 15 años en el nivel de competencia más bajo (MEC, 2010).

Un problema que, conscientes de que alcanzar un nivel lector satisfactorio es fruto de numerosos años de práctica, León, Escudero y Olmos (2012) sostienen que tiene su origen en la desmotivación hacia la lectura que los alumnos arrastran de cursos previos, debido a que, o bien en nuestro sistema educativo no se están introduciendo los recursos y estrategias necesarios para incrementar la competencia lectora de nuestros estudiantes, o no se están introduciendo de forma adecuada.

Apreciación respaldada empíricamente por PIRLS, que analiza la competencia lectora de alumnos de 4º de Primaria, y que sitúa a España como el tercer país de la OCDE con peor nivel de rendimiento, y con el doble de alumnos que su media en el nivel más bajo (Ministerio de Educación, 2012). Cifras que ponen de manifiesto como cualquier intento por paliar las dificultades lectoras de nuestros adolescentes debería empezar por intervenir en este momento crucial para el desarrollo de su competencia lectora, en que los alumnos dejan de aprender a leer para leer para aprender.

A sabiendas de ello, y de que psicólogos y educadores señalan que la principal causa del pobre rendimiento lector de nuestros alumnos es su escaso dominio de estrategias metacognitivas, demandando su inclusión dentro del programa educativo (Puente, Jiménez y Alvarado, 2009), nuestro objetivo será diseñar, aplicar y evaluar un programa de estrategias de lectura para cuarto curso de primaria.

1.1. Metacognición: procesos, variables y estrategias

La metacognición es el conocimiento que las personas poseen acerca de los propios procesos y productos cognitivos y cualquier otra información relevante para el aprendizaje (Flavell, 1976, 232). Brown (1980, 1987) ofrece una precisa descripción de la metacognición aplicada a la lectura, a la que denomina "metacomprensión", que incluye dos dimensiones estrechamente interrelacionadas: el conocimiento metacognitivo y la regulación de la cognición.

Así, en palabras de Brown (1985, 501), el conocimiento metacognitivo es: "El que los lectores poseen acerca de sus propios recursos cognitivos, en relación con ellos mismos como lectores y las demandas específicas que la tarea lectora les exige". Se pueden diferenciar tres tipos de conocimiento que es necesario activar para alcanzar las metas cognitivas (Garner, 1987; Jiménez, Puente, Alvarado y Arrebillaga, 2009; Mateos, 2001): A) *Variables personales*: el conocimiento de aquellos atributos y estados más pertinentes

para almacenar o recuperar información que el estudiante elabora acerca del aprendizaje de los demás y de sí mismo; B) *Variables de tarea*: el conocimiento que el lector es capaz de obtener acerca de las características específicas del texto (amplitud, grado de dificultad, etc.); y C) *las Estrategias*: que son los procedimientos de resolución de problemas de los que disponen los sujetos para alcanzar sus metas lectoras.

De otra parte, la regulación metacognitiva, es la que la persona puede ejercer sobre su propia cognición, para lo que requiere de tres procesos: planificación, supervisión y evaluación de la lectura (Jacobs y Paris, 1987; Kluwe, 1987) estrechamente ligados a las estrategias, que según el momento en que se utilizan, pueden ser agrupadas en tres categorías: antes, durante y después de la lectura (Gutiérrez- Braojos y Salmerón, 2012; Solé, 1992).

Ahora bien, ¿qué estrategias son precisas en Educación Primaria? Analicemos los procesos evaluados por PIRLS (Mullys et al., 2009) y las pruebas liberadas (Ministerio de Educación, 2009) para averiguarlo.

1.2. Estrategias para la construcción de un lector competente en Primaria

Según el marco de la prueba, los principales propósitos de lectura para alumnos de cuarto curso de primaria dentro y fuera del contexto escolar son leer como experiencia literaria y para adquirir o usar información, por eso incluye textos narrativos y expositivos en igual medida, con preguntas abiertas y de elección múltiple que evalúan los siguientes procesos de comprensión: 1. Localización y obtención de información, 2. Realización de inferencias directas, 3. Integración e interpretación de ideas e información y 4. Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales.

Las preguntas de "localización y obtención de información", que suponen el 20% de la prueba, requieren de la búsqueda y extracción del significado explícito. Su respuesta aparece de forma literal en el texto, habitualmente en una sola oración, pero no siempre con las palabras exactas del enunciado. Al no tratarse de cuestiones que requieren una lectura lineal, no pueden ser explicadas mediante los modelos clásicos de comprensión, sólo a partir de los de búsqueda de información en documentos (Mañá, Vidal-Abarca, Domínguez, Gil y Cerdán, 2009). Especialmente útil para este tipo de situaciones de lectura, según Mañá (2011), es el llamado modelo TRACE (Text-based Relevance Assessment and Content Extraction) de Rouet (2006) que comprende cuatro pasos: en el primero, el lector integra las proposiciones de las que consta la pregunta y monitoriza o autoevalúa la representación mental resultante. En el segundo, suponiendo que haya leído el texto con anterioridad a la pregunta, habrá de autorregularse, en otras palabras, decidir si necesita buscar en el texto o puede contestar atendiendo a la representación mental construida durante la lectura. En el tercero, siempre y cuando se decante por buscar, seleccionará y procesará la información que considere relevante para sus fines, monitorizando y autorregulando el proceso tantas veces como considere oportuno hasta quedar satisfecho con el resultado. Por consiguiente, este tipo de tareas, necesitan de estrategias de inferencia de palabras desconocidas, a fin de integrar las proposiciones de la pregunta y el texto y, sobre todo, de la autointerrogación para la monitorización periódica del proceso y la predicción del fragmento con mayores probabilidades de contener la respuesta a partir de los paratextos, en otras palabras, de la información lingüística y no lingüística que envuelve al texto (Cañamares y Cerrillo, 2007).

En el caso de las tareas que implican realizar "inferencias directas" o texto-texto, que constituyen el 30% del total, la información no se indica de forma tácita. Con todo, según la prueba, para rellenar estas pequeñas lagunas de significado basta con conectar varios fragmentos textuales, normalmente próximos entre sí. Un proceso tan sencillo que los lectores expertos lo realizan automática e inconscientemente. De hecho, gran parte de las tareas analizadas eran muy similares a las de "localización, por lo que en esencia las estrategias serán las mismas que en el proceso anterior, aunque exigiendo la revisión de

pasajes más amplios, cuya síntesis puede verse facilitada por el uso de representaciones mentales visuales, que facilitan el recuerdo del texto, así como por la autorregulación del proceso lector mediante el planteamiento periódico de preguntas de supervisión (Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012).

Respecto al 30% de la prueba que evalúa la "integración e interpretación de ideas e información", son preguntas abiertas que según su descripción requieren de la representación global del texto y de notables conocimientos previos sobre el mundo. Son preguntas que suelen implicar la explicación razonada de algún aspecto con un marcado carácter opinático, admitiendo varias respuestas debidamente justificadas con el texto. De ahí que, antes de expresar su conformidad o disconformidad sea necesario que el alumno aprenda a identificar las ideas principales (Thurstone, 1966), a inferir el quién, qué, dónde, cuándo, cómo y por qué de las narraciones (Axelrod, 1975) y a utilizar las macrorreglas de selección, generalización y construcción en los expositivos (Van Dijk y Kinch, 1980). Además, será muy positivo para comprobar su nivel de comprensión y aprender a argumentar contrastar su punto de vista con otros compañeros (Goodman, 1994; Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012), proceso transaccional potenciado por la lectura cooperativa en pequeño grupo (Danields, 2004; Prestley, 2002).

Por último, el 20% restante, son preguntas de "análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales", que examinan la capacidad de los lectores para reflexionar y criticar el qué y el cómo del texto, basándose en sus conocimientos del mundo y el lenguaje. No obstante, en la práctica, tal vez por el limitado conocimiento lingüístico de los alumnos de 4º de primaria, ello se reduce básicamente a indagar sobre el propósito y verosimilitud del texto o la función de algún aspecto muy puntual difícilmente generalizable (i. e. figuras, recursos...). En cualquier caso, para favorecer esta actitud crítica será fundamental incrementar el intertexto del lector, desarrollar su conocimiento y experiencia literaria (Cerrillo, 2010), creando un contexto de lectura compartida que, al tiempo que fomente el planteamiento de cuestiones encaminadas a reflexionar y valorar la forma y fondo de los textos, contribuya a despertar el interés por la lectura del alumnado (Mendoza-Fillola, 2007), ya que como pone de relieve este autor, los que más leen son también los que más y mejor atención prestan a todos los aspectos del discurso, desde el vocabulario a la estructura textual.

Vemos, en definitiva, como la competencia lectora está firmemente asociada al dominio de múltiples estrategias y a la motivación por la lectura (Ministerio de Educación, 2010), que los lectores inexpertos no adquirirán por sí mismos (Calero, 2011), pues hacerlo precisa de una actividad mental reflexiva sostenida, cuya efectividad está muy condicionada por las tareas y materiales didácticos utilizados (León et al., 2012) y por el aprendizaje co-regulado por los iguales (Israel, 2007; Palinksar y Brown, 1984). Por todo ello, hemos elaborado un programa que pretende desarrollar las estrategias aludidas de forma cooperativa y motivadora, utilizando la metáfora del lector como detective (Goodman, 1999; Paris, Cross y Lipson, 1984; Paris y Jacobs, 1984; Paris y Oka, 1986), pues la literatura de misterio es especialmente popular en Educación Primaria (Guthriey Greaney, 1998), y no tenemos constancia de que exista ningún programa que asuma este enfoque en lengua castellana.

1.3. Fundamentos del programa

Hemos asumido un enfoque constructivista de la lectura, al concebirla como un proceso de extracción y construcción de significado (Snow, 2002), basado en la formulación y verificación de hipótesis a partir de la interacción de los esquemas de conocimiento del lector y las claves del texto (Alonso-Tapia y Mateos-Sanz, 1985; Johnston, 1989), que se realiza de forma inconsciente durante la lectura de novelas policíacas (Flor, Donoso y Marín, 1994; Solé, 1992). Siguiendo el modelo de instrucción postulado por Pearson y

Gallagher (1983), el más adecuado para la adquisición de estrategias de lectura en Educación Primaria según la revisión de Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012), se combina la enseñanza directa y el aprendizaje recíproco, en aras de ir paulatinamente incrementando la responsabilidad de los usuarios. Así, la enseñanza de cada estrategia se inicia con la justificación de su importancia y su explicación teórica a través de una presentación power point,tratando de fomentar la participación activa del alumnado mediante preguntas sobre los aspectos más importantes, repasadas por escrito al final de la sesión. A continuación, se modela la estrategia mediante la técnica think aloud, es decir, la verbalización del pensamiento durante su ejecución. En tercer lugar, se lleva a cabo una práctica guiada con algunos voluntarios, y por último, actividades de lectura co-regulada en grupos de cuatro o cinco alumnos.

En línea con lo anterior, y los procesos, estrategias y propósitos de lectura ya mencionados, hemos diseñado el programa "El club de los detextives", de ocho sesiones de duración, cuyos contenidos describimos de forma somera a continuación:

- 1ª Sesión: Con objeto de incrementar la motivación intrínseca de los participantes por el programa, se iniciará con la explicación de las habilidades del detective según Holmes y su relación con la lectura, aprendiendo a aplicarlo realizando inferencias léxicas a partir del contexto y la morfología de las palabras.
- 2ª Sesión: Después de poner de relieve la importancia de planificar la lectura y de enunciar sus objetivos más relevantes (a saber, divertirnos, informarnos y aprender), en esta ocasión nos centraremos en la utilización de preguntas y paratextos con objeto de predecir el contenido e interés de diversas novelas infantiles de misterio.
- 3ª Sesión: Ahora que saben predecir el contenido de un texto, nos centraremos en la lectura como fuente de información, utilizando el modelo TRACE con un hipertexto sobre Agatha Christie.
- 4ª Sesión: Para consolidar el aprendizaje de las estrategias de búsqueda y que los alumnos adquieran los conocimientos previos indispensables para acometer la lectura de un cuento adaptado de Sherlock Holmes, se realizará una webquest grupal sobre el personaje.
- 5ª Sesión: Después de exponer los aspectos más importantes de un texto literario (personajes, trama y ambientación) y de subrayar la pertinencia de visualizar los textos, se aprenderá a monitorizar la comprensión mediante inferencias directas sobre dichos aspectos (quién, qué, dónde y cuándo) e interpretaciones (por qué y cómo) mediante la lectura dirigida de la primera parte del álbum "Sherlock Holmes y el caso de la joya azul".
- 6ª Sesión: Finalizada la lectura del cuento, se utilizará éste para aprender a reflexionar críticamente sobre la personalidad de los personajes y la verosimilitud de la trama y la ambientación.
- 7ª Sesión: Para cerrar el bloque de estrategias de lectura de textos literarios, se llevará a cabo una práctica grupal con "Los ratones patas arriba", cuento de Roald Dahl incluído en PIRLS 2001.
- 8ª Sesión: Para leer para aprender,el último objetivo de la lectura según PIRLS, primero se explicarán los tipos de textos no literarios en función de su intención comunicativa (expositivos, argumentativos, informativos y transaccionales) y se enseñará a identificar el tema e ideas secundarias utilizando la autointerrogación y las macrorreglas (omisión, generalización y construcción).

Por último, cabe mencionar como en pos de incrementar la motivación del alumnado hacia el programa y la lectura, se emplea un sistema de fichas por equipos, reforzando a aquel "Club de detextives" que haya obtenido más puntos con una colección de cinco audiolibros dramatizados de Sherlock Holmes.

1.4. Objetivos

Partiendo de los planteamientos teóricos expuestos, el propósito del presente trabajo es analizar el efecto de nuestro programa de intervención sobre la conciencia lectora de un grupo de alumnos de cuarto de Educación Primaria.

Nuestras hipótesis de trabajo serán:

1. Los alumnos de cuarto de Educación Primaria tendrán un bajo nivel de conciencia metacognitiva.
2. Los alumnos que participen en el programa mejorarán su conciencia lectora.

2.- Método

2.1. Participantes

La muestra estuvo integrada por 46 alumnos de dos clases de 4º de Educación Primaria de un Centro concertado de la ciudad de Cuenca, con un rango de edad de 8 a 11 años (M=. 9,25 y D.T.= 0,503). El grupo de intervención estuvo formado por 25 alumnos, y el de control por 21, perdiéndose dos del primero y uno del segundo en el proceso.

2.2. Instrumentos

Para este estudio de corte empírico cuantitativo, hemos empleado un cuestionario compuesto por algunas variables sociodemográficas (edad y curso) y la EScala de COnciencia LectorA (ESCOLA) (Puente et al., 2009).

Dado que, al contrario que PISA, el marco de PIRLS no incluye ningún instrumento de evaluación metacognitiva, nos hemos decantado por éste, que permite medir la percepción y capacidad lectora de niños hispanohablantes tan pequeños. Se trata de una escala unidimensional formada por 56 ítems, con tres alternativas, que denotan diferentes grados de conciencia. Las situaciones de lectura que plantea evalúan procesos (planificación, supervisión y evaluación), variables (persona, texto y estrategia) y comportamientos estratégicos (regulación metacognitiva), de acuerdo con los postulados de Brown (1987), y Flavel (1976). Fue validada con estudiantes argentinos y españoles de entre 8 y 13 años, con una fiabilidad de .81 y .86, respectivamente (Jiménez et al., 2009).

De conformidad con las recomendaciones del manual de la prueba (Puente et al., 2009), para la evaluación de nuestro programa se han utilizado las versiones abreviadas de 28 ítems (ESCOLA 28A y 28B), de cuyas propiedades psicométricas no tenemos constancia.

2.3. Procedimiento

Obtenido el consentimiento de los padres, la recogida de datos para la línea base del estudio fue efectuada por el investigador en un solo día, a principios de Febrero de 2013, de acuerdo con el horario planificado desde el Centro. La prueba fue administrada a cada grupo natural de forma colectiva durante una sesión ordinaria de clase, en presencia del profesorado.

El programa fue aplicado por el investigador a uno de los dos grupos entre Febrero y Marzo de 2013, respetando el horario y programación del tutor, con una periodicidad de dos sesiones semanales.

Y a finales de marzo se volvieron a aplicar los instrumentos de partida, de forma análoga a la primera.

2.4. Análisis Estadístico

Para analizar la eficacia del programa, hemos efectuado una ANOVA, en aras de comparar la conciencia lectora del grupo de intervención y el de control, antes y después del programa.

El cálculo se realizó aplicando el paquete estadístico SPSS 21.0 para Windows.

3.- Resultados

Ante la ausencia de información sobre la estructura factorial de las versiones abreviadas de ESCOLA, se ha empleado el instrumento de forma global, como hicieron sus autores para la validación de la versión larga (Jiménez et al., 2009), encontrando como el ESCOLA 28A explica el 11,00% de la varianza y el 28B el 11,31%.

En otro orden de cosas, como puede observarse en la tabla 1, las puntuaciones iniciales de ambos grupos se encuentran entre 50 y 84, que se corresponde con el tercer cuartil de la prueba.

De otra parte, el cálculo del ANOVA evidencia un cambio significativo en la puntuación del grupo de intervención tras el programa ($p < 0,05$), pero no respecto al grupo control, cuyas puntuaciones iniciales eran ligeramente superiores.

Tabla 1. Comparación de la conciencia lectora antes y después del programa.

GRUPO	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	F	P
CONTROL PRE	75,71	10,53	3,16	,028
INTERVENCIÓN PRE	71,28	8,22	3,16	,028
CONTROL POST	76,50	10,65	3,16	,028
INTERVENCION POST	80,34	11,49	3,16	,028

4.- Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio era analizar el efecto de un programa de estrategias sobre la conciencia lectora en alumnos de cuarto de Educación Primaria.

En primer lugar, cabe señalar como nuestros participantes no evidenciaron el déficit estratégico señalado por psicólogos y profesores (Jiménez et al., 2009), pues su media inicial se situó en el tercer cuartil de la prueba, que se corresponde con un adecuado desarrollo y rendimiento lector (Puente et al., 2009). Un hecho que, tal vez se deba a la pericia del tutor, profesor de didáctica en la Universidad que utiliza el aprendizaje cooperativo en el aula, o a influencia de variables socioeconómicas como el nivel educativo de los padres, que están muy relacionadas con la competencia lectora de los alumnos (Mullys et al., 2009).

Por el contrario, de acuerdo con nuestras expectativas, y otros estudios que también utilizaron la metáfora del lector como detective (Paris, Cross y Lipson, 1984; Paris y Jacobs, 1984; Paris y Oka, 1986), se han apreciado diferencias significativas en la conciencia lectora de los alumnos que participaron en el programa, aunque sin alcanzar el nivel máximo de ESCOLA, tal vez a causa de que la prueba contempla más situaciones relacionadas con el estudio que las que precisa el marco teórico PIRLS que nosotros hemos tomado como referencia, y a que el manual señala que alcanzarlo precisa de un programa mante-

nido en el tiempo (Puente et al., 2009), pues interiorizar las estrategias metacognitivas requiere de abundante práctica co-regulada (Israel, 2007).

Con todo, conviene ser cautelosos con los resultados de este estudio, dadas las numerosas limitaciones con las que cuenta su diseño. No en vano, se ha realizado con muestra reducida e incidental de un centro concertado, el programa fue demasiado breve y algunos contenidos (concretamente, el uso de las macrorreglas) no se ajustaron a las facultades de los usuarios, y, como paradójicamente señala uno de los autores de ESCOLA (Puente, 2009), las pruebas de medición de la conciencia lectora como la que nosotros hemos empleado presentan numerosas limitaciones: a) Reducido número de ítems, b) Fiabilidad y validez cuestionables, c) Incierta caracterización de la metacognición, y d) Como cualquier autoinforme, es muy probable que las respuestas no se ajusten a las acciones reales del sujeto, sino que estén sesgadas por la deseabilidad social.

En resumen, que la implementación de este estudio ha dejado patente que, si bien la literatura de misterio y la metáfora del detective se muestran sumamente motivadoras en Educación Primaria, el enfoque de este programa resulta demasiado complejo. Por ello, creemos que de cara a futuros programas de estrategias dirigidos a estas edades, sería preferible prescindir, al menos al principio, de textos no literarios, y reducir al máximo la explicación teórica, en favor de la práctica con obras de misterio igualmente atractivas, pero algo más largas y que no precisen de conocimientos previos, para que la lectura sea más duradera y se inicie sin demora.

Con todo, tal y como hicieron Madariaga y Martínez (2010) tras encontrar diversas limitaciones en la primera aplicación de su programa, antes de llevar otra propuesta de intervención a la práctica creemos indispensable someterla al juicio de expertos, de maestros con amplia experiencia en lectura, para que evalúen su viabilidad e interés y, en caso de considerarla pertinente, realicen las modificaciones oportunas a fin de adaptarla a las necesidades y capacidades de sus alumnos, y así crear un grupo de asesoramiento colaborativo como recomienda Sánchez-Miguel(2010). De esta manera, tras recibir la formación teórica necesaria y consensuar sus contenidos, serían los propios docentes quienes implementarían el programa, hecho determinante para incrementar sus posibilidades de éxito (Hansen y Pearson, 1983; Baumann, 1985; Carriedo y Alonso, 1994; Mata, 2003), generalizando el uso de las estrategias aprendidas a la lectura de otros textos de clase, pues es la forma más eficaz de introducirlas en el currículum (Sánchez, 1993). Por último, en aras de evaluar su eficacia, creemos que dados los problemas que acarrea la evaluación metacognitiva (Puente, 2009), futuros trabajos deberían utilizar pruebas de competencia lectora como el PIRLS y contemplar aquellas variables socioeconómicas que puedan condicionar sus resultados.

Referencias

Alonso-Tapia, J. y Mateos-Sanz, M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje 31-32,* 5-19.

Axelrod, J. (1975). "Getting the main idea" is still the main idea. *Journal of Reading*, *18*(5), 383-387.

Baumann, J.F. (1985). La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. *Infancia y Aprendizaje, 31-32,* 89-105.

Brown, A. L. (1985). Metacognition. The development of selective strategies for learning from texts. In H. Singer y R. B. Ruddell (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 501 -527). Delaware: International Reading Association.

Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms In E. Weinert y R. Kluwe (eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer.

Cañamares, C. y Cerrillo, P. (2007). El concepto de primeros lectores. En P. C. Cerrillo y S. Yubero (coords). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 65-71). Cuenca: Centro de Estudios de Promoción de la Literatura Infantil.

Carriedo, N. y Alonso, J. (1994). *¿Cómo enseñar a comprender un texto? Un programa para enseñar al profesorado estrategias para entrenar la comprensión lectora.* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Cuadernos de ICE 10.

Cerrillo, P. (2010). *Sobre lectura, literatura y educación*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Comisión Europea (2001). *European Report on the quality of school education: Sixteen quality indicators.* Luxemburgo*:* Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Consejo de Educación de la Unión Europea (2006). *Recommendation of the European Parlament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for life-long learning.* Bruselas: Unión Europea.

Cunningham, A. E. & Stanovich, K.E. (1998). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, *33,* 934-945.

Daniels, H. (2002). *Literature circles: voice and choice in book clubs and reading groups*. Chicago: Stenhouse Publishers.

Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In B. Resnick (ed.), *The nature of intelligence.* Hillsdale. N.J.: Erlbaum.

Flor, C., Donoso, T. y Marín, M.A. (1994). *El proceso lector y su evaluación.* Barcelona: Editorial Laertes.

Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P.L. y Young, C.L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research and Practice, 18*, 157-171.

Garner, R. (1987). *Metacognition and Reading Comprehension.* Norwood. NJ.: Ablex.

Goodman, D. (1999). *The Reading detective club*. Portsmouth: Heinemann.

Goodman, K.S. (1994). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.

Guthrie, J.T. y Greaney, V. (1991). Literacy acts. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, y P. D. Pearson, (eds.), *Handbook of Reading Research II*. New York: Longman.

Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en Educación Primaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*,*18*(1), 184-202.

Hansen, J. y Pearson, P.D. (1983). An instructional study: Improving the inferential comprehension of fourth grade good and poor readers. *Journal of Educational Psychology, 79*, 821-829.

Hines, S. J. (2009). The Effectiveness of a Color-Coded, Onset-Rime Decoding Intervention with First Grade Students at Serious Risk for Reading Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice. 24*(1), 21-32.

Israel, S. (2007). *Using Metacognitive Assessments to create individualized reading instruction.* Newark, DE: International Reading Association.

Jiménez,V., Puente, A., Alvarado, J. y Arrebillaga, L. (2009). Medición de estrategias metacognitivas a través de la Escala de Conciencia LectorA ESCOLA. *Electronic Journal of Research in Educational Psycology*, 7(2), 779-804.

Johnston, P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.

León, J.A., Escudero, I. y Olmos, R. (2012). *Evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Tea Ediciones.

Madariaga, J. M. y Martínez, E. (2010). La enseñanza de estrategias de comprensión y metacomprensión lectora: Un programa implementado por el profesorado. *Anales de Psicología, 26*(1), 112-122.

Mañá, A. (2011). *Diferencias individuales en la precisión de la monitorización y en la autorregulación en la lectura orientada a tareas*. Recuperado de http://www.tdx.cat/handle/10803/78991

Mañá, A., Vidal-Abarca, E., Domínguez, C., Gil, L. y Cerdán, R. (2009). Papel de los procesos metacognitivos en una tarea de pregunta-respuesta con textos escritos. *Infancia y Aprendizaje, 32*, 553-565.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación.* Argentina, Buenos Aires: Aique.

Mendoza-Fillola, A. (2007).El proceso de lectura. Las estrategias. En: P. C. Cerrillo y S. Yubero (coords). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 205-230). Cuenca: Centro de Estudios de Promoción de la Literatura Infantil.

Ministerio de Educación (2009). *Pruebas de comprensión lectora PIRLS 2001-2006*. Madrid: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2011). *PISA - ERA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2012). *PIRLS/TIMMS 2011: Estudio Internacional el progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Vol. 1 Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.

Mata de la, M.L. (2003). Text remembering as a social process: the role of teacher-student interaction in the acquisition of structure strategy. *Learning and Instruction, 13*, 93-115.

Mullys, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., Trong, K.L. y Sainsburry, M. (2009). *PIRLS 2011 Assessment Framework*. Boston: IEA.

Nelson, J.M. y Machek, G.R. (2007). A survey of training, practice, and competence in reading assessment and intervention. *School Psychology Review, 31*, 554-568.

Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1,* 117-175.

Paris, S.D., Cross, D.R. y Lipson, M.Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology, 76,* 1239-1252.

Paris, S.G. y Jacobs, J.E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, *55*, 2083-2093.

Paris, S.G. y Oka, E.R. (1986). Children's reading strategies, metacognition, and motivation. *Developmental Review*, *6*, 25-56.

Powel, S.R., Fuchs, L.S., Fuchs, D. Cirino, P.T. y Fletcher, J.M. (2009). Effects of Fact Retrieval Tutoring on Third-Grade Students with Math Difficulties with and without Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research y Practice, 24*(1), 1-11.

Pearson, P.D. y Gallagher, M. (1983). The Instruction of Reading Comprehension, *Contemporary Educational Psychology, 8*. 317-344

Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status report. In C.C. Block y M. Pressley (Eds.). *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 1127). New York: Guilford.

Puente, A. Jiménez, V. y Alvarado, J. M. (2009). *Escala de conciencia lectora (ESCOLA). Evaluación e intervención psicoeducativa de procesos y variables metacognitivas durante la lectura*. Madrid: EOS.

Rouet, J. F. (2006). Question answering and document search. En J-F. Rouet (ed.), *The skills of document use. From text comprehension to web-based learning* (pp. 93-121). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Sánchez-Miguel, E. (1993a). Comprensión de textos y aprendizaje escolar. Adquisición de estrategias y desarrollo curricular. *Signos. Teoría y práctica de la educación, 10*, 14-29.

Sánchez-Miguel, E. (2010). *La lectura en el aula*. Barcelona. Graó.

Smith, M. C. et al. (2000). What will be the demands of literacy in the workplace in the next millennium? *Reading Research Quarterly*, *35*(3), 378-383.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding*. Santa Monica: RAND Group.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Thurstone, T. (1965). *Senior Reading for Understanding Teacher's Handbook*. Chicago: Science Research Associates .

Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Educación en valores: los universales fantásticos en *El conde Lucanor*

M. Almudena Cantero Saldoval
IES Villa de Alguazas (Murcia)

Resumen

Lo que planteamos en este trabajo es una reflexión práctica sobre el fomento de la lectura entre alumnos de Educación Secundaria a partir de una obra "clásica" de la literatura española.

Tomando como referente la Teoría de los universales de María Zambrano y aprovechando el éxito actual entre los adolescentes del género fantástico (con novelas como *Crepúsculo*), nos detendremos en el estudio de ambos elementos en los cuentos de *El conde Lucanor* (una obra clásica que aúna lo fantástico/folklórico con temas universales).

Atraídos por el género fantástico e identificándose con temas que son universales como la compasión, el amor, la igualdad, etc., los alumnos se acercarán a estos cuentos; descubrirán en cada historia junto con el elemento sobrenatural y la vacilación (constitutivos del género fantástico) una serie de tópicos universales que les permitirán disfrutar con la lectura (lo que hará que continúen leyendo otras obras) y reflexionar sobre los valores sociales (su contextualización e historicidad).

Con el uso de un método ekfrástico interdisciplinar constituido por talleres, la profesora pretende que lo lúdico e imaginativo se unan con un fin didáctico que no es otro que aprovechar el fomento de la lectura para educar en valores haciendo de los alumnos lectores competentes y sobre todo personas que sepan leer, para las que la lectura sea algo agradable y que lean para aprender y pensar. La lectura servirá los hará seres competentes comunicativamente y por tanto los dotará de estrategias y conocimientos para vivir en sociedad.

Palabras clave:

Género fantástico, universales, método ekfrástico (talleres), fomento de la lectura, educación en valores.

1.- Introducción

En nuestra realidad como docentes de Lengua y Literatura castellana, encontramos continuamente serias dificultades para que nuestros alumnos lean. Esta carencia de los chicos se refleja sin duda en sus sistemáticos errores expresivos tanto a nivel oral como a nivel escrito que no solo se observa en nuestra asignatura sino que se extrapola al resto de asignaturas que conforman el curriculum educativo.

Las causas de esta falta de interés son diversas: desde la presencia de nuevas tecnologías que despersonalizan la comunicación y la desvirtúan hasta modelos cinematográficos en los que se favorecen los efectos especiales en detrimento del argumento. Nuestros alumnos no leen porque les resulta aburrido y porque creen que este acto les exige un nivel de concentración y un tiempo que prefieren ocupar en otras cosas.

Sin embargo, inmersos en esta situación nos encontramos con que obras pertenecientes al *género fantástico* -como *Crepúsculo* de Stephenie Meyer o *Harry Potter* de J. K. Rowling- han alcanzado un gran éxito entre los adolescentes de medio mundo. Las historias del vampiro enamorado de una mortal o del niño mago conmueven a los chicos haciendo de su lectura algo divertido y que no les aburre. Pues bien lo que pretendemos es aprovechar este éxito del género fantástico para que los alumnos lean los cuentos de *El conde Lucanor* con una actitud interesada. Que se identifiquen con esto cuentos y que sean capaces de encontrar en ellos, de un modo divertido, valores que los eduquen y los conformen como ciudadanos.

Sobre todo, con nuestro modelo didáctico pretendemos que el alumno adquiera conocimientos y que sea capaz de emocionarse y de vivirse en las historias que les ofrece la obra del infante D. Juan Manuel, no solo como estudiante de 3º de la ESO sino como ser humano integrante de una sociedad con criterios éticos y morales que puede descubrir en la lectura.

Así integraremos la enseñanza de la Literatura con la educación en valores tratando de solventar la contradicción pedagógica presente en la escuela actual tal y como afirma Santos Guerra (2010, 253) cuando señala que:

> A los profesores se les prepara para impartir conocimientos, pero no tanto para la formación de actitudes. Muchos de ellos se consideran especialistas en su disciplina, pero no se sienten educadores de los alumnos y de las alumnas. Se establece aquí otro doble discurso: lo importante es aprender y enseñar las materias frente al más complejo deber de preparar a los alumnos para el compromiso ético, político y social.

Así, para resolver lo anterior, y preparar a los alumnos en ese "compromiso ético, político y social" que señala Santos Guerra (2010, 23), como docentes entendemos que no podemos quedarnos exclusivamente en la enseñanza teórica de conocimientos literarios. Antes bien debemos proponer a los alumnos reflexiones sobre los textos literarios que los motiven, les hagan pensar y los formen como personas y como ciudadanos porque como señalan López Valero y Encabo:

> Leer un texto literario supone poner en juego una serie de destrezas que deben derivar en un enriquecimiento personal, y ello implica el descubrir significados tanto explícitos como implícito.

Y para esto nos serviremos de una metodología creativa en la que se dé prioridad a la imaginación del alumno y con la que éste pueda cuestionarse activamente propuestas, ofrecer soluciones diferentes a lo codificado en la obra y reflexionar sobre lo establecido con un marcado carácter lúdico (consiguiendo así que la lectura deje de de tener un carácter de obligatoriedad).

Siguiendo a Caro Valverde (2006, 266) creemos que el uso de una *metodología creativa* en la enseñanza de un idioma es un acto de innovación que permite:

1. Aprender a ser: ello significa explorar los talentos, que, como tesoros, están enterrados en cada persona. Así se contribuye desde la enseñanza al desarrollo global de cada ser humano para combatir la deshumanización del mundo vinculado a las tecnocracias.
2. Aprender a hacer: ello significa adquirir una competencia comunicativa que permita disponer de diversas habilidades de construcción textual para hacer frente a la diversidad de situaciones vivenciales y para adiestrar en el imprescindible trabajo en equipo.
3. Aprender a conocer: ello significa motivarse con la adquisición de cultura general como pasaporte para la educación permanente. El tratamiento filológico de los contenidos literarios por el ejercicio libre de la creación se convierte así en fuente viva de inquietud comunicativa.

Será a partir de este triple aprendizaje pretendido metodológicamente como los alumnos adquirirán conocimientos literarios (aprenderán a conocer), mediante la elaboración de actividades (a hacer) e implícitamente reflexionarán sobre los valores morales y ciudadanos que se exponen en la obra.

Concluyendo, a partir de *lo fantástico* narrado en *El conde Lucanor* los alumnos se acercarán a la lectura desarrollando una opinión libre sobre los consejos y actitudes morales que se recogen en las moralejas o conclusiones de cada cuento

2.- Conceptos teóricos generales

2.1. Género fantástico

Tal y como señala Todorov (1972, 17), uno de los primeros teóricos de la literatura fantástica:

> Lo fantástico es la vacilación experimentada por un ser que no conoce más que las leyes naturales, frente a un acontecimiento aparentemente sobrenatural. El concepto de fantástico se define pues con relación a los de real e imaginario.

Actualmente, Juan Herrero (2000, 26) ha señalado algunos elementos que completan a nuestro entender las tesis de Todorov al definir *lo fantástico*:

> Un género literario caracterizado por unas convenciones o normas propias que constituyen su estética y su pragmática particular, porque esas convenciones y prescripciones implican un pacto especial de escritura /lectura que regula y orienta el funcionamiento del nivel temático, narrativo, retórico y argumentativo.

Creemos que con estas dos definiciones podemos establecer las características básicas de "lo fantástico": es un género que se compone de un elemento sobrenatural y de la sensación de vacilación condicionados ambos por el pacto especial existente entre lector y escritor.

Este elemento *sobrenatural* es lo irreal pero también lo inquietante, lo curioso por desconocido y lo anhelado. Creemos acertadas las tesis no racionalistas que dieron lugar a *lo fantástico moderno* introducido por Hoffman; el elemento sobrenatural es lo suprareal, puesto que trasciende la realidad,

> manifestando los límites y la insuficiencia de la razón para dar una respuesta al dinamismo profundo de la vida, a la sed de plenitud y de armonía ideal con las que sueña el espíritu humano, a la fascinación que ejerce el Mal o la erótica de la perversidad (p.29).

Ante este elemento sobrenatural, en la historia fantástica, el lector vacila, duda de la veracidad de los hechos narrados sin embargo contribuye a dotarlos de verosimilitud. Aparece el concepto de "cooperación interpretativa" del lector, esto es, la necesidad de que

el lector de un texto colabore para dar sentido a los múltiples elementos que componen una creación literaria.

Señala Capra (1991, 140); que es el lenguaje el que permite contradecir a la ciencia dando consistencia a lo improbable:

> La función del fantástico, hoy como en el siglo XIX, pero a través de mecanismos bien distintos- que indican el cambio de una sociedad, de sus valores, en todos los órdenes-, sigue siendo la de iluminar por un instante los abismos de lo conocible, que existen fuera y dentro del hombre, y crear, pues, una incertidumbre acerca de toda la realidad. Si la ciencia tranquiliza, reduciendo los fantasmas a la parapsicología y los vampiros a símbolos del deseo reprimido, el *lenguaje* permite, al contrario, revelar y hasta producir otros peligros.

Pero además en *lo fantástico* superamos la historicidad de la literatura que destacaban las *teorías de la recepción* consistente en establecer que dependiendo de cada época social, una obra podrá ser considerada o no literaria. Según estas teorías historicistas, D. Juan Manuel, al escribir *El conde Lucanor,* no creyó que fuese fantasía, así como el lector no vaciló ante la intervención de elementos mágicos en los relatos porque estos elementos eran reales en la época histórica en la que se crea la obra (en la Edad Media española). Según esto, *lo fantástico* dependería esencialmente del desarrollo cultural del lector o autor en una época y lugar concreto.

A nosotros nos parece justo lo contrario: lo que nos interesa de *lo fantástico*, lo que nos parece que llama la atención al lector es algo más profundo: es la teoría de los universales de la que hablaba María Zambrano.

2.2. Los universales de María Zambrano

Zambrano alude a una serie de inquietudes profundas, pertenecientes al alma humana y que por inexplicables no carecen de verdad ya que dicha verdad la confiere la palabra. La autora cree que los universales poéticos son verdades reales y profundas que se identifican con una realidad vinculada al conocer poético como aquel fondo en el que reside lo enigmático, lo misterioso, lo sagrado. La realidad es algo anterior a las cosas, es una irradiación de la vida que emana de un fondo de misterio; es la realidad oculta y escondida, según señala en su obra *El hombre y lo divino.*

El miedo a la muerte, a lo desconocido o la imposibilidad de explicar empíricamente sentimientos de terror, amor o pena encuentran su expresión en un género que no sólo es lo que expresa lo irreal sino que es lo "único" que puede expresar. Creemos que estos son los universales poéticos como parte de la razón poética de Zambrano; el ser humano únicamente es capaz de desvelar su conciencia –su mayor intimidad y sus miedos- mediante el pensamiento poético transformado en palabra, palabra como vehículo comunicante de la verdadera intimidad humana. Son precisamente estos universales poéticos los que pretendemos que nuestros alumnos descubran a lo largo de la lectura; a partir de ellos comprenderán que el género fantástico no se compone de elementos que les quedan lejanos y totalmente desconocidos, antes bien asumirán que con este género se relatan inquietudes y sensaciones que coinciden con sus experiencias vitales y que pueden traducirse en *valores* que les permiten realizarse como seres humanos.

De todo esto deducimos que *lo fantástico* lo protagoniza la figura de un lector implícito inserto culturalmente en unas circunstancias históricas que lo determinan. Dichas circunstancias explican determinados hechos empíricamente comprobables (los misterios resueltos por el avance de la ciencia que el hombre asume culturalmente) pero no permiten explicar las grandes inquietudes existenciales (que pueden coincidir con valores humanos y ciudadanos) constantes a lo largo de la historia humana e imposibles de demostrar empíricamente. Eso es lo que actualiza al género y lo hace interesante para todas las generaciones.

2.3. Educar en valores

Tal y como señala Esteban Moreno (2003, 100), educar en valores

> supone combinar conocimientos propios de diversas áreas o materias con elementos cotidianos, elementos de interés social y componentes referidos al desarrollo de actitudes y valores. Por todo ello, la educación en valores ha de ser considerada como uno de los aspectos fundamentales del desarrollo educativo de los alumnos.

En el curriculum de Educación Secundaria estos temas transversales se corresponden entre otros con los valores comprendidos en la educación moral y cívica; la educación para la paz; la educación de oportunidades entre sexos; educación ambiental; en la educación sexual; y en la educación referida a temas como la tolerancia, la solidaridad o la interculturalidad. Intentaremos que los alumnos descubran estos valores o sus contrarios en los cuentos de *El conde Lucanor*. Creemos que identificándose con *los universales* literarios los alumnos aprenderán y aprehenderán también los temas transversales exigidos por curriculum coincidentes con valores ciudadanos y éticos.

Señala Martín Gordillo (2011, 41) que es fundamental superar en nuestras aulas el modelo de enseñanza y aprendizaje narrativo contemplativo. Lo que debemos pretender es que el alumno se convierta en protagonista de este proceso, fomentado su participación y con ello educándolo para la colaboración y el trabajo en equipo.

Indica Santos Guerra que los alumnos deben desarrollar una mentalidad crítica en estos temas:

> Pasar de una mentalidad ingenua a una mentalidad crítica es, como proponía incesantemente Paulo Freire, una exigencia fundamental de la educación. No se trataría, por consiguiente, de transmitir en la escuela un caudal de conocimientos inertes que sólo sirvan para almacenar información sino de adquirir herramientas que permitan explorar y comprender con rigor la realidad (p. 31).

Siguiendo lo anterior, los alumnos trabajarán estos valores a partir de reflexiones críticas, debates o dramatizaciones considerando su aspecto positivo o negativo y su práctica individual y social. Temas como la amistad, la intolerancia, la verdad, o la avaricia son tratados en los cuentos recogidos en esta adaptación y se desprenden de las moralejas con las que los alumnos coincidirán o empatizarán contextualizándolas en la sociedad y entornos en los que viven.

3.- Obra seleccionada: El conde Lucanor del Infante Don Juan Manuel

Siguiendo a López Valero, Encabo y Moreno Muñoz hemos seleccionado esta lectura optando por

> un enfoque crítico-constructivo que induzca a la reflexión y posterior generación de ideas, redirigiendo su enseñanza hacia caminos más orientados a la explotación de las capacidades del pensamiento de las personas (Kincheloe, 2001).

Nos parece que *El Conde Lucanor* es una novela que se adecúa a este fin.

Como sabemos esta obra es una compilación de cuentos de carácter didáctico iniciada en torno al año 1330 y concluida en 1335. Como se sabe la estructura que siguen los cuentos es idéntica: Lucanor consulta con Patronio un problema concreto y Patronio le narra un cuento que se asemeja a lo planteado del que se puede extraer una moraleja o enseñanza aplicable al caso planteado por el conde. Estamos ante una triple estructura: Planteamiento del problema/exemplum/moraleja.

Considerando el grupo de la ESO con el que se pretende realizar la lectura –3º ESO- y siempre teniendo en cuenta que los alumnos deben entender lo que leen, la versión de la obra que manejamos es la adaptación que realiza Agustín S. Aguilar para Vicen Vives.

Señala el mismo S. Aguilar que está concebida para facilitar el primer acercamiento de los jóvenes a la lectura de los cuentos y que es una selección de treinta de los cincuenta y un cuentos de la versión original que pretende ser representativa del conjunto del libro[1].

Los cuentos recogidos en esta compilación respecto a la versión original son los Exemplos I; II; V; VI; VII; IX; X; XI; XVIII; XIX; XX; XXI; XXIV; XXV; XXV; XXVI; XXIX; XXX; XXXII; XXXIV; XXXV; XXXVI; XXXVIII; XLII; XLIII; XLIV; XLV; XLVII; XLVIII; XLIX y el Exemplo L.

3.1. Lo fantástico, universales y valores éticos y morales en El conde Lucanor

Señala Adela Cortina, en su libro *Etica de la razón cordial,* que un sentimiento moral es la capacidad de sentir placer al realizar acciones acordes con el deber y dolor al actuar en contra de éste.[2] Esta definición nos parece interesante porque en nuestro trabajo, a partir de unos sentimientos considerados *universales* se generará una reflexión crítica del alumno sobre los valores que estos sentimientos implican.

En nuestro proyecto, el proceso de descubrimiento del alumno se inicia en las historias fantásticas (los cuentos protagonizados por animales, alegorías, intervención de hechizos, etc...) que llaman su atención por su trasgresión de la realidad; posteriormente encontrará implicado en dichas historias un sentimiento *universal* que lo acercará a la narración y de éste obtendrá un valor o contravalor moral (justicia/injusticia; bondad/maldad, etc.) que contribuirá a su formación ética y moral.

La vinculación entre cuentos, género fantástico[3], universales y valores/contravalores incluidos en ellos puede verse en las siguientes tablas. (Hemos agrupado los cuentos en grupos de seis puesto que los vamos a trabajar agrupados de este modo tal y como se verá en la propuesta posterior):

CUENTO	ELEMENTO FANTÁSTICO	UNIVERSAL / VALOR
Un privado de confianza	Adivino/filósofo	Amistad/lealtad
Dos en un burro		Crítica social
El canto del cuervo	Protagonistas animales	Convencer mediante el halago
La golondrina y el lino	Protagonistas animales	Ser precavido en la vida
Dª Truhana sueña despierta		Realismo
El pacto de los caballos	Protagonistas animales	Unión hace la fuerza

Restos de altramuces		Pobreza
El deán de Santiago y el maestro de Toledo		Ingratitud
La pierna rota de D.Pedro Meléndez		Mandato divino: ¿destino?
La guerra de los pájaros	Protagonistas animales	No fiarse del enemigo
El oro del pícaro	Hechizos	No arriesgar lo que uno tiene
El filósofo que entendía a las aves	Protagonistas animales	Educación con cariño

1 DON JUAN MANUEL (2009). *El conde Lucanor.* Madrid: Vicen Vives.
2 CORTINA, A.(2007). *Etica de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI.* Oviedo: Nobel.
3 En algunos de estos cuentos el elemento fantástico no es evidente. Los alumnos deberán detectar su falta en las historias que así ocurra (es otra forma de demostrar que han aprendido un concepto). En la tabla se deja en blanco la casilla destinada a este elemento cuando no se encuentre.

El mejor sucesor		Educación para el futuro
El hombre de veras		Humildad
El árbol de la mentira	Personajes alegóricos	Hay que defender la verdad
Las dos vidas del zorro	Protagonista animal	Resignación en casos graves
La nieve de los almendros		Ingratitud
El traje invisible		Amistad

El lazarillo ciego		Amistad/lealtad
Una esposa de armas tomar	Engaño	Igualdad de sexos
El mercader engañado		Reflexionar antes de actuar
El ahogado por codicia		Codicia/avaricia
La beguina diabólica	Personaje mágico	Falsas apariencias
El bien y el mal, el cuerdo y el loco	Personajes alegóricos	Amistad/ lealtad

Los tres caballeros		Amistad/bondad
El amigo del diablo	Personaje fantástico	Fe cristiana
La falsa miedosa		Mentira
Un amigo y medio		Amistad
Una casa en la isla		Fe cristiana
La vergüenza de Saladín	Acertijo	Bondad/maldad Vergüenza o pudor

No hemos recogido explícitamente en estas tablas los *temas universales* como el amor, el sexo, la muerte y la vida o la lealtad entre Patronio y el conde Lucanor por encontrarse narrados en casi todos los cuentos. Estos *universales* aproximarán las historias al alumno que a su vez conocerá de valores en ocasiones repetidos como la amistad (muy importante para los chicos en esta edad), la necesidad de una educación o la necesaria defensa de la verdad.

En relación a algunos valores o contravalores como la defensa de la violencia de género (en *Una esposa de armas tomar* por ejemplo*)* los alumnos deben entender que están presentes en la obra contextualizados en un momento histórico concreto. Tras leer los cuentos, deberán actualizarlos y tras reflexionar sobre ellos adoptar una postura crítica con algunas conductas que no tienen justificación actualmente como es el caso del ejemplo citado.

Concluyendo, como establece Gloria Rodríguez en su estudio sobre los sentimientos y actitudes en la escuela, la literatura (en este caso *El conde Lucanor)* representa una excelente disculpa para que el alumno identifique sentimientos; para que vea acciones que se desprenden de esos sentimientos y las posibles consecuencias que desatan para luego pasar a la vida cotidiana de los estudiantes y comprobar de qué modo experimentan socialmente esas emociones[4]

4 RODRÍGUEZ, G.: Sentimientos y actitudes en la escuela, *Educación, valores y ciudadanía,* Madrid, Fundación SM y OEPP, p.141.

4.- Propuesta didáctica

Entre *nuestros objetivos* se encuentran:

- que los alumnos descubran de un modo práctico la repetición estructural de los cuentos, adquieran conocimientos teóricos sobre literatura medieval –autor y época, características de la novela medieval y técnicas narrativas,
- que comprueben el tratamiento de *lo fantástico* desde la época medieval ejemplificada en esta obra y lo comparen con *lo fantástico* actual,
- y que además reflexionen sobre los problemas *universales* que se resuelven en las moralejas de todos los cuentos adoptando un punto de vista crítico con los valores que de ellas se desprenden.

Dado que se pretende vincular teoría y práctica, para nuestra *secuenciación temporal,* nos parece que la forma de curso-taller resulta la más apropiada. Lo que pretendemos es que los alumnos aprendan divirtiéndose y para ello, como señalan López Valero y Encabo Fernández (2002), no hay mejor técnica que la de los *talleres* que en ningún caso se desmarcan de los objetivos curriculares, antes bien, los incluyen pero con un sentido lúdico. Con Gianni Rodari (1998) creemos que estos talleres permiten desarrollar una *gramática de la fantasía* con la que se pueda enseñar Lengua y Literatura de un modo lúdico. Aun así limitaremos la realización de estos talleres a un trimestre lectivo sin fijar la duración sin embargo de cada uno de ellos.

En esta propuesta usaremos el sistema didáctico ekfrástico que concibe la didáctica de la lectura como un saber interdisciplinar. Este modelo permitirá a nuestros alumnos relacionar modalidades artísticas de su entorno (no solo plásticas sino también audiovisuales o sonoras) dotándolo de la capacidad de aprehender mediante la imaginación los universales y valores que ya conocía aunque no era consciente de ello y desarrollar voluntariamente su gusto e interés por la lectura.

4.1. Talleres

Con carácter general antes de iniciar los talleres explicaremos a los alumnos el concepto de género fantástico, las características de la literatura medieval y de la obra *El conde Lucanor* así como los universales y valores que deben comprobar si están o no en los cuentos.

A efectos prácticos distribuiremos los treinta cuentos en cinco grupos de seis cuentos cada uno que trabajaremos en dos sesiones por grupo.

1- SOBRE LO FANTÁSTICO Y LO UNIVERSAL:

En primer lugar propondremos a los alumnos la identificación de estos elementos en los seis primeros cuentos de nuestra adaptación indicándoles que alguno de ellos puede carecer del primero.

Cuando lo hayan hecho deben explicar qué historia recogida en estos cuentos les resulta más cercana y elegir un personaje fantástico con el que se identifiquen. De este modo aplicarán los conocimientos teóricos a los cuentos: seleccionarán al personaje porque trasciende los límites suprareales que a ellos les gustaría vulnerar y se identificarán con la historia porque encarna el valor universal que les resulta más cercano.

2- REPRESENTEMOS UN CUENTO:

Distribuidos en seis grupos, a cada uno de ellos se le asignará uno de los seis primeros cuentos recogidos en la compilación. En grupo, y de un modo colaborativo, los alumnos prepararán una lectura dramatizada del cuento correspondiente que se realizará frente a toda la clase.

Tras la lectura uno de los integrantes del grupo expondrá los elementos fantásticos más llamativos del cuento y otro explicará la moraleja del cuento con la reflexión corres-

pondiente sobre el valor que expresa (las razones por las que el grupo está de acuerdo o no con dicho valor).

3- HAGAMOS UN CÓMIC:

Tras la lectura de los seis siguientes cuentos los chicos deben elaborar un cómic de cuatro viñetas: en la primera el conde planteará la cuestión a Patronio, en la segunda y tercera se reflejará el cuento y en la cuarta rotularán un valor que creen se desprende de la moraleja del cuento elegido. De este modo sintetizarán en un valor importante el contenido de la historia fantástica.

4- EXPOSICIÓN INDIVIDUAL DE REFLEXIONES A PARTIR DE UN CUENTO:

Pretendemos que el alumno sea capaz de elaborar un texto expositivo a partir de uno de estos cuentos. Tras haber leído los seis ejemplos siguientes, el alumno debe elegir individualmente el que crea que enseña un valor ético esencial.

Y será a partir de este cuento que el alumno deba exponer oralmente su exposición sobre dicho valor, de qué modo se refleja en el cuento, por qué lo ha elegido y por qué considera que es importante en cualquier ser humano.

5- ELABOREMOS NUESTRO PROPIO EXEMPLUM:

Los alumnos elaborarán una historia en la que pueden intervenir personajes y elementos fantásticos siguiendo la estructura de los cuentos que establece D. Juan Manuel. Sin embargo les condicionaremos en dos aspectos: deben contextualizar la historia en la sociedad actual y la moraleja debe contener un saber útil para su vida cotidiana (como los consejos que Patronio da a Lucanor).

En cuanto a la *evaluación* del trabajo será el producto de un proceso de carácter sumativo; se evaluarán todos y cada uno de los resultados de las actividades propuestas a los alumnos en todos los talleres. Los conocimientos adquiridos irán afianzándose y permitiendo el paso de un taller a otro hasta llegar a la actividad final con la que demostrarán haber comprendido las características del género fantástico y los universales presentes a veces en éste que pueden o no coincidir con un valor ético y moral necesario en la sociedad actual.

5.- Conclusiones

- Pretendemos con esta propuesta que los alumnos se acerquen a la lectura de un modo positivo y al mismo tiempo aprendan conocimientos teóricos literarios que se exigen en el curriculum legal previsto para 3º de la ESO en la asignatura de Lengua y Literatura.
- Lo que deseamos es que adquieran destrezas (escritas y orales) que desconocían o trabajen otras que ya poseían convirtiéndolos en seres comunicativamente competentes.
- Esta aproximación la realizarán de un modo lúdico y creativo; no identificarán la lectura con algo aburrido
- Y una vez que han leído los cuentos de *El conde Lucanor* descubriendo en ellos el género fantástico y las historias universales identificarán los valores insertos en ellos y cumpliremos también con otro de nuestros objetivos que en nuestro ámbito de trabajo consideramos fundamental: educar al alumno como persona, como sujeto de valores éticos y morales que hacen que pueda vivir su vida en sociedad.

Referencias

Campra, R. (1991). Los silencios del texto en la literatura fantástica. En *El relato fantástico en España e Hispanoamérica*. Madrid: Siruela.

Caro Valverde, M.T. (2006). El humanismo de la imaginación: del texto al contexto. En *La educación lingüística y literaria en secundaria. Materiales para la formación del profesorado.* Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Cortina, A.(2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI.* Oviedo. Nobel.

Don Juan Manuel (2009). *El conde Lucanor*, Madrid: Vicen Vives.

Esteban Moreno, R. M (2003). Educación en valores. Programa para su desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria. *Tendencias Pedagógicas*, *8*. Universidad Autónoma de Madrid.

Herrero Cecilia, J. (2000). *Estética y pragmática del relato fantástico.* Cuenca: UCLM.

López Valero, A., Encabo Fernández, E. y Moreno Muñoz, C.(2002). Esencias de un pequeño príncipe. Didáctica de la lengua y los valores. *Didáctica (Lengua y Literatura),* vol.14.

López Valero, A. y Encabo Fernández, E (2002). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura.* Madrid: Octaedro. EUB.

Martín Gordillo, M. (2011). Ciencia, tecnología y educación para la ciudadanía. *Educación, valores y ciudadanía.* Madrid: Fundación SM y OEPP.

RodariI, G. (1998). *Gramática de la fantasía.* Barcelona: Planeta.

Rodríguez, G. Sentimientos y actitudes en la escuela. *Educación, valores y ciudadanía.* Madrid: Fundación SM y OEPP.

Santos Guerra, M.A (2010). Una pretensión problemática: educar par los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, *351*. MEC.

Todorov, T. (1972). *Introducción a la literatura fantástica.* Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Este libro reúne los trabajos de distintos especialistas y profesionales de diferentes ámbitos, que han presentado sus trabajos en el I Seminario Internacional de Educación Social y Alfabetización Lectora organizado por el Centro de Estudios para la Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil (CEPLI) de la Universidad de Castilla-La Mancha, aportando interesantes ideas, reflexiones y propuestas educativas para una alfabetización lectora desde el ámbito socioeducativo.

Sabemos que la educación social pretende desarrollar programas educativos orientados a distintos espacios sociales. Esta tarea se concreta en la capacidad para elaborar y ejecutar planes y proyectos educativos que tomen como referencia distintos contextos y colectivos sociales, desde una perspectiva integradora de la educación.

La alfabetización lectora trata de conseguir que las personas puedan moverse en el entramado de prácticas que definen la cultura escrita de las sociedades, en un momento histórico en el que se habla de alfabetizaciones múltiples. La sociedad actual, en la cual la información se puede encontrar en distintas formas y formatos, demanda una nueva concepción de la alfabetización más acorde con las prácticas y los marcos culturales de esta sociedad del conocimiento en la que las competencias lectoras y digitales son imprescindibles para el desarrollo personal y social.

UCLM UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA
CEPLI CENTRO DE ESTUDIOS DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y LITERATURA INFANTIL UCLM
Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
Santander
FUNDACIÓN sm